

Backhaus, Axel [Hrsg.]; Knorre, Simone [Hrsg.]; Brügelmann, Hans [Hrsg.]; Schiemann, Elena [Hrsg.]  
**Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen**

Siegen : Eigenverlag, UniPrint: Druckerei der Universität Siegen 2008, 464 S.



Quellenangabe/ Reference:

Backhaus, Axel [Hrsg.]; Knorre, Simone [Hrsg.]; Brügelmann, Hans [Hrsg.]; Schiemann, Elena [Hrsg.]:  
Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Siegen :  
Eigenverlag, UniPrint: Druckerei der Universität Siegen 2008, 464 S. - URN:  
urn:nbn:de:01111-pedocs-130146 - DOI: 10.25656/01:13014

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-130146>

<https://doi.org/10.25656/01:13014>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das  
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten  
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des  
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses  
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet  
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise  
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die  
Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,  
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you  
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are  
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not  
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of  
use.



#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

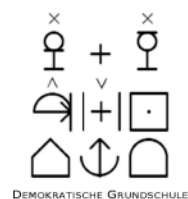
**Axel Backhaus und Simone Knorre  
in Zusammenarbeit mit  
Hans Brügelmann und Elena Schiemann (Hrsg.)**



# **Demokratische Grundschule**

**Mitbestimmung von Kindern  
über ihr Leben und Lernen**





Demokratische Grundschule  
[www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de)

Universität Siegen

„Kinder und Erwachsene entscheiden zusammen in (der) Schule“ bedeutet dieses BLISS-LOGO zur Tagung „Demokratische Grundschule“. Woher es kommt, können Sie auf der oben genannten Internetseite im Bereich „Rund um die Tagung“ nachlesen. Die Tagung fand im September 2007 an der Universität Siegen statt. Sie war Anlass für dieses Buch.

Axel Backhaus/Simone Knorre  
in Zusammenarbeit mit  
Hans Brügelmann und Elena Schiemann  
(Hrsg.)

Demokratische Grundschule –  
Mitbestimmung von Kindern über ihr  
Leben und Lernen

Backhaus, A./Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008):  
Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe  
Primarstufe/FB2. Universität: Siegen.

Axel Backhaus/Simone Knorre  
in Zusammenarbeit mit  
Hans Brügelmann und Elena Schiemann

(Hrsg.)

Demokratische Grundschule  
–  
Mitbestimmung von Kindern über ihr  
Leben und Lernen

Arbeitsgruppe Primarstufe  
Fachbereich 2 der Universität Siegen

Die HerausgeberInnen:

Axel Backhaus  
wiss. Mitarbeiter

Simone Knorre  
wiss. Mitarbeiterin

Dr. Hans Brügelmann  
Professor

Elena Schiemann  
wiss. Hilfskraft

Der Band ist entstanden in der  
Arbeitsgruppe Primarstufe der Universität Siegen.  
Fachbereich 2  
Universität Siegen  
57068 Siegen

[www.agprim.uni-siegen.de](http://www.agprim.uni-siegen.de)

Wir danken Keren Hartnack und Jörg Begler für ihre Unterstützung der redaktionellen Arbeit für dieses Buch.

Umschlagfoto mit freundlicher Genehmigung der Summerhill School zur Nutzung und Weiterbearbeitung; [www.summerhillschool.co.uk/](http://www.summerhillschool.co.uk/)

1. Auflage 2008 (1-500)

Druck: uniprint Universität Siegen

Das Werk einschließlich aller seiner Texte ist geschützt.

Für eine Weiterverwendung bedarf es der Genehmigung durch die jeweiligen AutorInnen sowie die HerausgeberInnen dieses Bandes bzw. (bei Nachdrucken) durch den jeweiligen Verlag der Erstveröffentlichung.

Die Fotos in den Beiträgen wurden von den jeweiligen AutorInnen eingereicht.  
Die Bilder der Tagung wurden von Elena Schiemann aufgenommen.



# - Inhaltsverzeichnis -

## *Einleitung*

<i>Axel Backhaus/Simone Knorre</i> <i>mit einem persönlichen Rück- und Ausblick von Wolfgang Harder</i> Demokratische Grundschule – Eine Einleitung	9
<i>Hans Brügelmann/Axel Backhaus u. a.</i> Demokratisierung der Grundschule?	21
<i>Grundsätzliche Überlegungen zur demokratischen Grundschule</i>	
<i>Horst Bartnitzky</i> Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?	38
<i>Ursula Winklhofer</i> Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation	61
<i>Birger Hartnuß/Stephan Maykus</i> <i>(mit einer Rahmung von Axel Backhaus)</i> Wann kann Partizipation gelingen?	85
<i>Falko Peschel</i> Demokratische Schule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft	88
<i>Manuela du Bois-Reymond</i> Rückblick und Ausblick auf eine demokratische Schule	101
<i>Hans Brügelmann</i> Demokratisiert Schule und Unterricht – statt die Belehrung »von oben« zu optimieren!	107
<i>Reinald Eichholz</i> Demokratische Grundschule?	115
<i>Karlheinz Burk</i> Gehört das alles zum Thema »Demokratie Lernen«?	122

## *Überlegungen zu besonderen Fragen...*

### *...aus der Sicht von Schulkritikern*

<i>Hans Brügelmann</i> Schule, Politik und der sokratische Eid für Pädagogen	126
<i>Wilhelm Dressler</i> Von der Notwendigkeit, über Schule radikaler als Hartmut von Hentigs »Sokratischer Eid für Lehrer und Erzieher« nachzudenken	128

<i>Johannes Doll</i> Alphabetisierung als politische Bildung – Erinnerung an den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire	134
<i>...aus der Perspektive einer Entwicklungspsychologin</i>	
<i>Insa Fookien</i> Überlegungen aus der Perspektive einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne	143
<i>...aus dem Blickwinkel eines Sozialpädagogen</i>	
<i>Reiner Deimel</i> Demokratische Grundschule	149
<i>...aus der Sicht der Lehrerbildung</i>	
<i>Pia-Maria Rabensteiner</i> »Demokratie-Lernen« im schulischen Umfeld	157
<i>Axel Backhaus/Melanie Moskopp</i> Freiräume erfahrbar machen	171
<i>...der Forschung</i>	
<i>Hans Brügelmann</i> Probleme der Forschung zur »demokratischen Schule« und Perspektiven für ihre Evaluation	182
<i>Andreas Hartinger</i> Öffnung von Unterricht als Element einer demokratischen Grundschule	188
<i>Hans Brügelmann</i> Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule?	193
<i>Axel Backhaus/Simone Knorre</i> Nicht nur der Rechte wegen...	216
<i>Erika Brinkmann</i> »Demokratische Grundschule« – Anmerkungen aus einer fachdidaktischen Sicht	222
<i>...aus dem Blickwinkel eines Schulreformers</i>	
<i>Rainer Domisch</i> Schritte auf dem langen Weg zu einem demokratischen Schulsystem: Das Beispiel Finnland	227

*...aus der Sicht von Kindern*

*Axel Backhaus*

„Weil wir auch mal was bestimmen wollen!“ 237

*Melanie Moskopp*

Mitentscheiden in der Schule 245

*...aus der Sicht der Inklusionspädagogik*

*Barbara Brokamp/Karl-Heinz Imhäuser*

Wo waren wir stehen geblieben...? 253

*...aus der Perspektive der Ganztagsbildung*

*Thomas Coelen*

Demokratiepotenziale und -grenzen von Ganztagschule und  
Ganztagsbildung 262

*Schule in Bewegung: Demokratisierung praktisch*

*Über die Schulen unserer Tagung*

*Carsten Rohlf/Christian Palentien*

Perspektiven der Partizipation 270

*Falko Peschel*

Bildungsschule Harzberg – ein Demokratiemodell zwischen  
öffentlichem und privatem Schulwesen 277

*Martin Wilke*

Was sind »demokratische Schulen« – und: Kann es demokratische  
Grundschulen wirklich geben? 294

*Michael Sappir*

Die demokratische Struktur einer Sudbury-Schule 301

*Michael Sappir*

Selbstregulierende Demokratie 313

*Mario Stadelmann*

Lernort für die Zukunft – ScolaNova 317

*Dieter Hermann*

Sich selbst und mit-bestimmen 325

*Demokratisierung der Grundschule im staatlichen Regelschulsystem...*

*Silvia-Iris Beutel*

Demokratie in der Grundschule – mehr als eine  
Selbstverständlichkeit? 334

<i>Sabine Schneider</i>	
Der Kinderrechte gewahr werden – Kinderrechte wahren	343
<i>Walter Hövel</i>	
Grundschule Harmonie: Ein selbstverantwortetes staatliches Modell	350
<i>Elena Schiemann</i>	
Eine etwas andere Regelschule – Mein persönlicher Blick auf die Grundschule Harmonie	359
<i>Frido Brunold</i>	
Mit Kindern »Demokratie entdecken und erleben«	366
<i>Babette Danckwerts/Anne Höfer</i>	
Mitbestimmung in der Friedrich von Bodelschwingh-Schule	383
<i>...und in weiteren Alternativschulen</i>	
<i>David Gribble</i> (mit einer Rahmung von Hans Brügelmann)	
Wann ist eine Schule wirklich eine »demokratische« Schule?	393
<i>Hans Brügelmann</i>	
„Summerhill wird autoritär – Die laxen englische Schulzeit ist vorbei	396
<i>Zoë Readhead</i>	
Summerhill heute	399
<i>Harald Gottschalk</i>	
Zur Freien Schule Frankfurt	404
<i>Das pädagogische Team und die Eltern der Freien Schule Frankfurt</i>	
Selbstregulierung – ein Schlüsselbegriff unserer Pädagogik	409
<i>Ein Mutmacher zum Abschluss</i>	
<i>Barbara Brokamp/Karl-Heinz Imhäuser</i>	
Handeln statt zu klagen	422
<i>Zuletzt</i>	
Über die AutorInnen des Buches	428
Die TeilnehmerInnen und das Team der Tagung	428
<i>Wolfgang Harder</i>	
Eine »stellvertretende Erfahrung« der Tagung	439
Dank der HerausgeberInnen	441
Literaturverzeichnis	443

# Demokratische Grundschule

## Eine Einleitung

Axel Backhaus und Simone Knorre

mit einem persönlichen Rück- und Ausblick von Wolfgang Harder

Die schulische Debatte der letzten Jahre wird durch drei große, in wichtigen Punkten komplementäre Themen bestimmt, die allerdings weitgehend unabhängig voneinander diskutiert werden.

Da sind zunächst, sicher am dominantesten, die Diskussionen um (inter-)nationale Vergleichsstudien wie PISA, VERA und IGLU und deren Folgen zu nennen. Diese Studien messen Fachleistungen und betonen deren Bedeutung für das künftige Leben. Die schulische und bildungspolitische Debatte wird infolgedessen stark ausgerichtet auf die Evaluation und Kontrolle von Leistungen. Die Verbesserung von Leistungen, vor allem auch von Teilgruppen (z. B. bislang bildungsbenachteiligten Gruppen wie MigrantInnen), ist das vorrangige Ziel dieser Maßnahmen. Daran anschließend wird vermehrt die Struktur des Schulsystems diskutiert, da Schüler vieler Länder ohne vorzeitige Selektion – und möglicherweise gerade deshalb – bessere Resultate in den Testungen vorweisen. In dieser Debatte geht es um den Erhalt der Mehrgliedrigkeit des Systems oder aber dessen Abschaffung zugunsten eines zweigliedrigen Schulsystems oder gar der »Einen Schule für Alle«.

Oftmals wird in dieser Diskussion an die oben erwähnte Leistungsdebatte angeknüpft, nur selten aber findet in diesem Zusammenhang das dritte große Thema, die demokratische Dimension von Bildung, Berücksichtigung. Dabei besteht bei zahlreichen Kontroversen (beispielsweise Homogenisierung von Lerngruppen vs. Schule als Ort der Begegnung von und mit Kulturen) ein enger inhaltlicher Bezug.

Die dritte Thematik betrifft somit die Demokratisierung von Schule, die politische Bildung und die Beteiligung von Kindern an ihren Lebens- und Lernprozessen in der Schule. Obwohl ihr auf der einen Seite auch in der jüngeren Vergangenheit bildungspolitisch hohe Bedeutung zugekommen ist – etwa durch die Einrichtung des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben«<sup>1</sup> oder durch die Tatsache, dass das Jahr 2005

---

<sup>1</sup> [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de) [Abruf am 21.02.2008].



zum Europäischen Jahr der Demokratieerziehung deklariert wurde – handelt es sich bei dieser Diskussion in der öffentlichen Wahrnehmung<sup>2</sup> eher um eine Nebenspur auf alten Pfaden. Pfade, die bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Dewey, Freinet und Neill begangen wurden, die z. B. durch die fachbezogene Diskussion um politische Bildung auf der einen und durch die allgemeinpädagogische Debatte um offenen Unterricht auf der anderen Seite erhalten blieb und weitergeführt wurde. Und Pfade, die – wenngleich weitgehend im Verborgenen – langsam zusammenführen, wenn das genannte BLK-Programm, der Grundschulverband mit seinem Band »Kinder beteiligen – Demokratie lernen?« und dem ausgelobten Demokratiepreis<sup>3</sup>, die Verbände der »Offenen Kinder- und Jugendarbeit« in ihren Zeitschriften »i-Punkt« und »Offene Spielräume« sowie am weitestreichenden das Magazin »unerzogen«<sup>4</sup> die Demokratisierung der Schule einfordern. Bildungsfreiheit, Selbstbestimmung und respektvoller Umgang mit Kindern sind in letzterem die zentralen Themen.

Die öffentliche Diskussion dagegen wird weiter durch die Leistungsdebatte beherrscht, wenngleich selbst Arbeitgeber Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit wünschen, empirische Studien die Politikverdrossenheit von Jugendlichen feststellen und die Politik gleichzeitig beklagt, der aufkeimende Rechtsextremismus gefährde die Demokratie. Denn es gibt im Bildungsbereich neben den Leistungsstudien auch zum Demokratieaspekt bedenkenswerte Befunde: Im internationalen Vergleich zeichnen sich deutsche Achtklässlerinnen und Achtklässler durch den höchsten Grad an Fremdenfeindlichkeit aus. Ihre Bereitschaft zu politischem Engagement liegt unter dem Durchschnitt anderer Länder. Das sind zwei zentrale Befunde der CIVIC-Studie zur politischen Bildung<sup>5</sup>, die mindestens ebenso beunruhigen müssten wie die ebenfalls 2001 und seitdem fortlaufend alle drei Jahre veröffentlichten PISA-Daten.

---

<sup>2</sup> Und damit ist bereits der Kreis der LehrerInnen einbezogen.

<sup>3</sup> [www.grundschulverband.de/demokratielernen.html](http://www.grundschulverband.de/demokratielernen.html) [Abruf am 21.02.2008].

<sup>4</sup> Herausgeber der jeweiligen Zeitschriften sind der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze, der ABA Fachverband – Offene Arbeit mit Kinder und Jugendlichen sowie der tologo Verlag, Leipzig.

<sup>5</sup> Vgl. Torney-Purta u. a. (2001, Kap. 4) und die deutsche Zusammenfassung bei Händle (2003).

In diesem Band soll – bei einer Fokussierung auf die Grundschule – die Debatte über die demokratische Schule bzw. über die Frage ihrer Demokratisierung und über dabei bestehende Probleme geführt werden.

### **Was soll dieser Band leisten – was nicht?**

Dem vorliegenden Band ging die gleichnamige Tagung »Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen« voraus. Diese fand im September 2007 an der Universität Siegen statt und stellt den Anlass, jedoch nicht den einzigen Inhalt des Buches dar. So finden sich neben im Vorfeld entstandenen Dokumenten auch solche, die aus der Tagung hervorgingen (wie beispielsweise der unten abgedruckte offene Brief an die Kultusministerkonferenz), sowie Beiträge, die ausschließlich für dieses Buch verfasst und Texte, die nachgedruckt wurden.

TeilnehmerInnen der Tagung bietet der Band deshalb die Möglichkeit, deren wesentlichen Inhalte im Buch wiederzufinden; LeserInnen, die selbst nicht teilgenommen haben, erhalten einen Eindruck von den zentralen Fragen und Positionen. Das Teilnehmerfeld der Tagung, das aus Fachleuten unterschiedlicher Disziplinen und Handlungsfelder bestand, sorgte für ein breites Diskussionsspektrum zum Thema »Demokratische Grundschule«. Diese Mehrperspektivität, die schon Grundlage für die Diskussionen und Auseinandersetzungen während der Tagung war, konnte konstruktiv auch für diesen Band genutzt werden. Neben GrundschulpädagogInnen kommen BildungspolitikerInnen, KindheitsforscherInnen, SozialpädagogInnen und EntwicklungspsychologInnen zu Wort, die ihren jeweils eigenen Blick auf das Thema einbringen. So stehen neben Texten des einleitenden Kapitels mit grundsätzlichen, theoretischen Überlegungen und schwerpunktmäßigem Bezug auf die (Grund-)Schule auch solche, die Hintergründe wie die politische Sozialisation und Bildung (Brügelmann), rechtliche Zusammenhänge (Eichholz) oder den gesellschaftlichen Kontext (Winklhofer) thematisieren.

### **Demokratische Grundschule?**

Beim Thema der Tagung sowie dieses Bandes ist zunächst und immer wieder neu zu klären, was unter »demokratischer« Grundschule zu verstehen ist und welche Aufgaben unter diesem Anspruch auf das Schul-

system, die einzelne Schule und die darin beteiligten Personen zu kommen.

Neben theoretischen Gedanken zu dieser Frage (z. B. in den grundlegenden Beiträgen von Bartnitzky oder Brügelmann) wird die Praxisperspektive von Schulen eingebracht. Dies geschieht in unterschiedlichem Maße: von bedeutsamen ersten Schritten der Demokratisierung (s. etwa im Beitrag von Danckwerts/Höfer) bis hin zu radikalen Modellen in der Umsetzung (vgl. Wilke und Sappir), berichtet aus unterschiedlichen Umsetzungsphasen – von Schulen vor der Schulgründung (z. B. die Bildungsschule Harzberg in der Darstellung von Peschel) bis zu Schulen, die auf einen langen Prozess in der Etablierung demokratischer Strukturen zurückblicken können, wie der Glocksee-Schule Hannover (im Beitrag von Hermann). Aber auch Kinder kommen zu Wort: in der Diskussion einer Kindergruppe der Grundschule Harmonie (Moskopp) sowie im Beitrag von Backhaus zu schriftlichen Befragungen von Grundschulkindern.

### **Grundidee der Tagung**

Die Grundschule wird allzu oft überwiegend als Lernraum für den Erwerb zukünftiger Handlungsmöglichkeiten verstanden, der zudem durch Erwachsene oder gesellschaftliche Vorgaben definiert, also aus Kindersicht »von außen« bestimmt wird. Kinder sollen zu einer demokratischen Teilhabe befähigt und auf ihre Rolle als BürgerIn einer Demokratie vorbereitet werden. Ihre Ansprüche an das Leben im Hier und Jetzt werden – trotz bestehender Rechte – oft übergangen, wenn Lerninhalte des fachlichen wie des sozialen Bereichs vorgegeben werden. Bei der Tagung wurde Schule als demokratischer Lebensraum, in dem Kinder die sie angehenden Belange (mit-)bestimmen und verantworten sollten, sowie als demokratischer Lernraum verstanden, in dem sie auch selbst über Lerninhalte und -wege entscheiden können. Die Ausgangsfragen, die den TeilnehmerInnen der Tagung deshalb gestellt wurden, waren:

- Unter welchen Bedingungen sollen junge Menschen im öffentlichen Raum aufwachsen dürfen? Wie also muss das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern als gegenwärtige Beziehung



gestaltet und geregelt werden, wenn sie von wechselseitigem Respekt getragen werden soll?

➔ *Schule als demokratischer Lebensraum*

- Unter welchen Bedingungen können Kinder das Potenzial für ihre zukünftige Entwicklung am besten entfalten, wie also müssen Lerngelegenheiten gestaltet werden, um zureichende Lernchancen für die Persönlichkeits- und die fachliche Entwicklung zu bieten?

➔ *Schule als demokratischer Lernraum*

Diese Fragen finden sich dann auch ganz unmittelbar wieder, z. B. bei Brinkmann (aus fachdidaktischer Perspektive) oder bei Deimel, der die Schule aus sozialpädagogischer Sicht beleuchtet, aber auch indirekt, wenn Peschel den Wechsel der Schule von der Partizipation – als Einbeziehung – zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft fordert.

Bei der Tagung wurden Felder, die aus diesen beiden Fragen hervorgehen, ausgehend von einer fiktiven Diskussion (Brügelmann/Backhaus u. a.; in erweiterter Fassung in diesem Band) bearbeitet. Die Diskussion der Tagung mündete in der Verabschiedung eines offenen Briefes an die Kultusministerkonferenz. Diese hatte sich erst mehr als 15 Jahre nach Verabschiedung der Rechte des Kindes mit der UN-Konvention beschäftigt, dann aber weitreichende Konsequenzen beschlossen, welche jedoch im Schulalltag weitgehend unbekannt scheinen.

Wir wollen den Wortlaut des Briefes als zentrales Ergebnis der Tagung deshalb hier wiedergeben und in die öffentliche Diskussion einbringen. Der Brief kann weiterhin von UnterstützerInnen des darin artikulierten Anliegens unterzeichnet werden. Möglich ist dies auf der Internetseite [www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de). Dort sind auch die bisherigen UnterzeichnerInnen einzusehen.

### **Kinder haben das Recht mitzubestimmen – auch in der Schule Offener Brief an die Kultusministerkonferenz**

Als engagierte Bürgerinnen und Bürger und als verantwortliche Pädagoginnen und Pädagogen stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« an der Universität Siegen fest: Die öffentliche Diskussion über die Qualität der Schule und ihre Probleme wird zurzeit einseitig geführt.

Im internationalen Vergleich zeichnen sich deutsche Achtklässlerin-

und Achtklässler durch den höchsten Grad an Fremdenfeindlichkeit aus. Ihre Bereitschaft zu politischem Engagement liegt unter dem Durchschnitt anderer Länder. Das sind zwei zentrale Befunde der CIVIC-Studie zur politischen Bildung, die uns mindestens so beunruhigen müssten wie die ebenfalls 2001 veröffentlichten PISA-Daten. Die Bildungspolitik wird aber von der Diskussion über die fachlichen Leistungen und ihre Verbesserung bestimmt. Damit wird der Bildungsauftrag gerade auch der Grundschule unzulässig eingeengt.

Wir fordern deshalb mehr Aufmerksamkeit für die Grundschule als sozialen Lebensraum und politischen Lernraum. Demokratisches Engagement wächst, wenn schon Kinder erleben, dass sie als Person respektiert werden, und wenn sie ihr Leben und Lernen in der Schule verantwortlich mitbestimmen können. Die Grundschule ist die einzige öffentliche Institution, in der junge Menschen aus allen sozialen Milieus verbindlich zusammenkommen. Damit ist sie der zentrale Raum, in dem unsere Gesellschaft zusammenwächst – oder Gruppen voneinander getrennt werden. Und sie ist alltäglicher Lebensraum, in dem Macht ausgeübt und Interessen ausgehandelt werden.

Im Alltag aller Schulen sind deshalb die grundlegenden Menschenrechte der Kinder zu achten, ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum demokratischen Zusammenleben zu fördern. Auch darüber, wie sie diesen Anspruch umsetzen, haben Schulen Rechenschaft abzulegen - nicht nur über die Förderung der fachlichen Leistungen. Dazu hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 3.3.2006 festgestellt:

„Die Kultusministerkonferenz bekennt sich ausdrücklich zu der Kinderrechtskonvention und dem darin festgeschriebenen Recht des Kindes auf Bildung, von dessen Verwirklichung die Zukunft des Einzelnen wie auch der Gesellschaft nicht unwesentlich abhängt. [...]

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.

Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“



Wir begrüßen diesen Beschluss auch deshalb, weil er in der Grundschule auf vergleichsweise günstige Bedingungen trifft. Viele Grundschulen, viele Lehrerinnen und Lehrer haben tragfähige Ansätze entwickelt, die eine ernsthafte Beteiligung an Entscheidungen ermöglichen: von Freiräumen für selbstständiges Arbeiten über Klassenräte bis hin zu Schulversammlungen. Solche Ansätze brauchen Unterstützung und müssen verbreitet werden.

1. Wir fordern die Mitglieder der Kultusministerkonferenz auf, Hürden für die Umsetzung der Kinderrechte zu beseitigen und die schulrechtlichen Vorschriften entsprechend ihrem Beschluss von 2006 zu überarbeiten.
2. Wir fordern, Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen Schulen die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention im Alltag umsetzen können, so insbesondere den Verzicht auf eine frühe Selektion und auf eine Leistungsbeurteilung, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder missachtet.
3. Im Anschluss an das Programm »Demokratie lernen und leben« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sind Netzwerke von Schulen aufzubauen, in denen unterschiedliche Formen der Selbst- und Mitbestimmung auf allen Ebenen des Schullebens und des Unterrichts erprobt werden. Dabei sind sowohl staatliche Regelschulen einzubeziehen als auch freie Schulen und Gründungsinitiativen, die weitergehende Demokratisierungsansätze umzusetzen versuchen. Anzustreben ist zudem eine enge Kooperation mit Reformverbünden, in denen Schulen ihre Entwicklung selbstverantwortlich und selbstkritisch von unten organisieren.
4. Reformversuche sind durch Evaluations- und Forschungsprojekte zu begleiten. In ihnen sollten die Potenziale und die Schwierigkeiten einer »demokratischen Schule« so untersucht und ausgewertet werden, dass den Schulen konkrete Hilfen für ihre Entwicklung gegeben werden können. Offene Fragen sind aus unserer Sicht:

- Welche Merkmale zeichnen Grundschulen aus, in denen Schülerinnen und Schüler sich als autonom und kompetent respektiert fühlen und in denen sie stabile demokratische Einstellungen entwickeln können?
  - Wie kann das Potenzial von Ganztagschulen genutzt werden, um Grundschulen in Kooperation mit Trägern von Horten sowie der verbandlichen, vor allem aber der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu sozialen Lebens- und politischen Lernräumen zu entwickeln?
  - Auf welche Weise lässt sich die Qualität demokratischer Grundschulen so erfassen, dass Schulen Rechenschaft über die Einhaltung der Kinderrechte im Unterricht und im Schulleben geben können?
  - Wie kann insbesondere verhindert werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder mit wenig Förderung in der Familie bei der Nutzung von Beteiligungsmöglichkeiten benachteiligt werden?
  - Wie lassen sich die aktuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes, die der Gruppe und die Allgemeinbildungsforderungen der Gesellschaft situativ ausbalancieren?
  - Wie muss Lehrerbildung gestaltet werden, damit eine Demokratisierung der Grundschule unterstützt wird?
  - Welche Formen der Schulleitung, der Schulaufsicht und der externen Evaluation lassen sich mit demokratischen Vorstellungen von Schule vereinbaren?
5. Wir erwarten, dass bei der 2009 nach Art. 44 der UN-Kinderrechtskonvention anstehenden nationalen Berichterstattung zur Verwirklichung der Rechte des Kindes über konkrete Fortschritte in diesen Fragen und über Schwierigkeiten bei der Umsetzung des KMK-Beschlusses berichtet wird.“

Verfasst und unterzeichnet von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Experten-Tagung »Demokratische Grundschule« vom 19. bis 21.9.2007 an der Universität Siegen.

Einen sehr persönlichen Blick auf das Thema entwirft Wolfgang Harder, der zum Ende der Tagung bilanziert<sup>6</sup>, was er seinem Enkel Luis von dieser berichten könnte.

„Ich habe mir überlegt, was ich wohl Luis von dieser Tagung erzählen soll. Luis ist 1 Jahr und 8 Monate alt und verfügt erst über ein sehr schmales Vokabular. Mit dem kann er aber selbstständig und kompetent für sich einstehen und sich gegenüber anderen Menschen freundlich und verständig zeigen. Seine Haupt-Wörter – in dieser Reihenfolge gelernt – sind: »nein«, »Mama«, »Papa«, »ja«, »doch«. Aber er versteht alles – fast alles –, was man ihm sagt. Und deshalb werde ich ihm nach meiner Rückkehr berichten:

Du hast in deinem Leben bisher alles richtig gemacht, denn ich habe von Imbke Behnken gelernt, dass ‚auch der Wutanfall eines Kindes eine Form demokratischer Beteiligung sein kann‘ und dass ‚zentral und das Allerwichtigste für Kinder die Forderung nach Gerechtigkeit ist.‘

Du wirst es in der demokratischen Grundschule gut haben, weil du dort auf Menschen triffst, die dir mit Respekt begegnen, weil sie davon überzeugt sind, dass du kein unfertiges Mängelwesen bist, sondern ein ganzer Mensch vom ersten Tag deines Lebens an: ein kompetenter Akteur, der seine Interessen vertreten kann; zugleich immer »unterwegs«, wie wir Erwachsenen auch; und, wie wir, immer auch auf Solidarität und Unterstützung angewiesen – im Sinne des pädagogischen Grundsatzes von Maria Montessori ‚Hilf mir, es selbst zu tun.‘

Die Menschen in der demokratischen Grundschule erwarten viel von dir und freuen sich auf dich: auf deine Neugier und darauf, dass du Neues, Revolutionäres willst, Radikaleres jedenfalls als die wunscharmen und konventionellen Älteren in der Sekundarstufe. Und sie sagen dir voraus, dass du einmal Klassensprecher wirst<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Wir drucken hier nur eine Kurzfassung von Harders Rückblick zum Ende der Tagung ab. Die Vollfassung finden Sie auf den Internetseiten zur Tagung unter [www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de).

<sup>7</sup> Schließlich war ein Großteil der TagungsteilnehmerInnen – so ergab eine Spontanabfrage im Laufe der Tagung – einmal in Rang und Würde dieses Amtes der Schulmitwirkung [Anmerkung der HerausgeberInnen].



Diese Menschen haben ein Berufsethos, das Hans Bohnenkamp einmal so formuliert hat: ihre Aufgabe sei es, ‚vor der Welt die Kinder zu vertreten und vor den Kindern die Welt.‘<sup>8</sup>

Das alles kann ich Luis erzählen und ihm dazu viele weitere Zitate von Ihnen vorlesen. Aber: wen zitiere ich da eigentlich? Vertreten Sie Mehrheitsmeinungen? Oder sind das nur Positionen einer »edlen Minderheit«, wie in einer Diskussionsrunde während der Tagung gefragt wurde?

Sie kritisieren heftig: die Anforderungen an die Schule seien alle durch wirtschaftliche Interessen bestimmt, sie leiteten sich gerade nicht aus den Ansprüchen der Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform ab.

Sie finden darüber hinaus die schulischen Rahmenbedingungen übermächtig. Horst Bartnitzkys Resümee beispielsweise besagte, dass die Grundschule gar kein Demokratiemodell sein könne – insbesondere deswegen nicht, weil sie einen Ausleseauftrag für ein ständisches Schulsystem zu erfüllen habe und weil auch in der Grundschule fachliches Lernen nicht auf die Gegenwart des Kindes, sondern auf künftige Verwendungen ausgerichtet sei.

Andererseits aber sind Sie davon überzeugt, dass »am Ende« doch alles nur von den Menschen, den Lehrpersonen abhängt.

Ich nehme noch eine Fülle weiterer Gedankenanstöße mit nach Hause. Drei von ihnen will ich hier noch erwähnen:

Die nachdenkliche Frage, ob nicht demokratische Spielregeln, Geschäftsordnungen, Abstimmungsformalitäten gerade auch in der Grundschule alles »unlebendig« machten oder ob sie doch unverzichtbare Anlässe zur Einübung in die Metareflexion des Denkens, Redens und Tuns in der schulischen Polis seien.

Den nachdrücklichen Hinweis auf die Unterscheidung des Demokratiegebots in Art. 20 GG – es fordere »gleiches Recht für alle« – von den »unverletzlichen und unveräußerlichen« Menschenrechten nach Art. 1 GG – sie forderten, »Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln« -, und dass deshalb die Schule unbedingt verpflichtet sei, die Grundrechte der Kinder zu sichern.

---

<sup>8</sup> Sinngemäß auch bei Bohnenkamp in Pongratz (1975, 89).

Die Einsicht, dass Vielfalt zu »zelebrieren« und dabei den Respekt vor den anderen entstehen zu lassen die große Chance biete, ja geradezu die Voraussetzung dafür sei, »mehr Demokratie« in der Schule zu wagen.

Der cantus firmus der letzten Arbeitsgruppe war die Leninsche Frage: Was tun? Und die Antwort: die Verabschiedung einer »Siegener Erklärung« und deren Versand als Offener Brief an die KMK.

Was man noch tun könne? Hans Brügelmann skizzierte – da habe ich natürlich besonders erfreut aufgemerkt – das Konzept des Schulverbunds »Blick über den Zaun« und plädierte für Aktivitäten, die sich daraus ergäben:

Schulen sind nie in allen Punkten »gut«. Man kann aber von ihnen lernen, wie sie in welchen Punkten gut geworden sind. »Peer reviews durch critical friends«, wie es im Deutschen heißt, ermöglichen auf vielfältige Weise, dass Schulen von anderen Schulen lernen: die gastgebende Schule findet sich widergespiegelt in Beobachtungen, Fragen, Einschätzungen ihrer Besucher, die aus sehr unterschiedlichen Schulkulturen kommen; die Besucher schärfen ihr Selbstverständnis in der Begegnung mit diesen anderen Schulkulturen (»Was machen wir bei uns [nicht]?«), und sie betreiben bei denen – erwünschte – Betriebsspionage; alle Beteiligten schließlich, Gastgeber wie Gäste, profitieren davon, dass sie sich bei diesen Besuchen wechselseitig ermutigen, beraten, unterstützen.

Was (sonst noch) tun? Hoffen. Auf die »ansteckende Gesundheit« der guten (also reformpädagogisch ausgerichteten) Schulen in Deutschland. Und auf das »ausgestreute Samenkorn«.

Damit schließt Harder seine Überlegungen, denen nicht mehr viel beizufügen ist. Einladen möchten wir Sie deshalb zur Lektüre dieses Bandes, in dem – mit unterschiedlichen Akzenten, aber durch ein gemeinsames Anliegen verbunden – insgesamt fast 50 unterschiedliche Beiträge gesammelt wurden.



### **Abschließende Worte der HerausgeberInnen**

Ehe wir Sie in die hoffentlich anregungsreiche und gewinnbringende Auseinandersetzung mit dem Thema »demokratische Grundschule« entlassen, noch zwei formale Anmerkungen:

- Die Herausgeber(innen) des Bandes gehen davon aus, dass mit Sprache kein Geschlecht systematisch diskriminiert werden darf. Andererseits sind mögliche Sprachformen oft umständlich oder ästhetisch unbefriedigend. Wir wollen zudem Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen Vorstellungen nicht dogmatisch auf ein Muster verpflichten. Deswegen finden sich innerhalb des Bandes wie innerhalb einzelner Artikel – dieser Abschnitt diene als Beispiel – nebeneinander unterschiedliche Formen der Geschlechterbenennung: zu den Rechtschreibregeln konforme wie in diesem Sinne fehlerhafte. Diese Vielfalt wird aus unserer Sicht auch am ehesten der bunten Wirklichkeit gerecht und erlaubt zudem, punktuell besondere Akzente zu setzen.
- In diesem Buch finden sich einige aus dem Englischen übersetzte Texte. Für diese Übersetzungen zeichnen sich die jeweils im Artikel genannten Übersetzer/innen verantwortlich.

Axel Backhaus, Simone Knorre, Hans Brügelmann und Elena Schiemann  
Siegen, im März 2008

# Demokratisierung der Grundschule?<sup>1</sup>

Hans Brügelmann und Axel Backhaus u. a.

*Journalistin:* Wenn ich die verschiedenen Beiträge zur Tagung so lese, kommen mir Zweifel am Realitätsgehalt der Forderung nach einer »demokratischen Schule«, vor allem für Kinder schon mit sechs oder acht Jahren. Der Kern meiner Skepsis: Kann es eine Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen wirklich geben, ist das nicht schon angesichts der Erfahrungs- und Kompetenzunterschiede eine Illusion?

*Jurist:* Ich halte die Unterscheidung von Norm und Realität für wichtig. Unser Grundgesetz betrachtet alle Erwachsenen als gleichberechtigt, obwohl wir wissen und tagtäglich erleben, dass sie ihre Rechte unterschiedlich kompetent ausüben. Bei der Bundestagswahl etwa hat die Stimme des Trunkers ohne Schulabschluss dasselbe Gewicht wie die eines Politikwissenschaftlers. Oder nehmen wir alte Menschen: Ihre kognitiven Fähigkeiten sinken mit zunehmendem Alter. Trotzdem setzen wir keine generelle Altersgrenze für das Wahlrecht im öffentlichen Bereich und für die Geschäftsfähigkeit in privaten Angelegenheiten, sondern sehen eine Entmündigung nur als Ausnahme und nach individueller Prüfung vor.

*Journalistin:* Sie meinen also, dass man gesetzlich auch den Kindern dieselben Rechte einräumen könnte oder sollte?

*Jurist:* Durch die Kinderrechtskonvention ist dieser Status grundsätzlich bereits gegeben. Derzeit wird die Einbindung dieser Konvention in das Grundgesetz diskutiert. Ja, und dies könnte heißen, dass wir ihnen dieselben Rechte einräumen, aber – wie auch bei den Erwachsenen – nicht von allen dieselbe Kompetenz bei der Umsetzung dieser Rechte erwarten.

---

<sup>1</sup> Pro- und Contra-Argumente einer fiktiven Diskussion, konstruiert von Hans Brügelmann und Axel Backhaus anhand von Beiträgen zu einer Tagung an der Universität Siegen vom 19. bis 21.9.2007. Mit Dank für ergänzende Anregungen nach der Tagung an Heide Bambach, Horst Bartnitzky, Imbke Behnken, Thomas Coelen, Reinald Eichholz, Dieter Hermann, Angelika Schmalz, Inge Ufer, Martin Wilke. Außerdem wurden Zitate aus Kraus (2000) in leicht abgewandelter Form aufgenommen.

*Entwicklungspsychologin:* Zu beachten ist, dass wir die Kinder nicht mit einer »Pflicht zur Selbstbestimmung« überfordern. Alles selbst entscheiden zu müssen, so auch Fragen, die noch nicht durchschaubar sind, erzeugt Unsicherheit. Kleine Kinder brauchen Geborgenheit, sie brauchen Strukturen zur Orientierung. Zudem verlangen viele Entscheidungen wegen ihrer längerfristigen Konsequenzen die Fähigkeit zum Blick über den Tag hinaus, über die kleine Kinder noch nicht verfügen.

*Sozialpädagogin:* Selbstbestimmung schließt doch nicht aus, dass Erwachsene den Kindern Vorschläge machen, ihnen Angebote unterbreiten, und ebenso wenig, dass es Regeln gibt. Entscheidend für die Kinder ist, ob sie die Möglichkeit haben »nein« zu sagen. Im Kindergarten machen viele Kinder gerne mit, was wir anbieten. Aber sie müssen eben nicht. Und natürlich haben wir Strukturen, z. B. in täglich wiederkehrenden Ritualen. Ohne die würde unser Alltag zusammenbrechen. Aber Regeln können immer wieder in Frage gestellt werden – und die Kinder bestimmen ihren Inhalt in Zusammenarbeit mit den Erwachsenen.

*Jurist:* Außerdem halte ich die Unmündigkeit der Kinder im Gegensatz zur Mündigkeit der Erwachsenen für eine historisch gewachsene Unterscheidung, genauso wie früher die Unmündigkeit der Frauen im Vergleich zu Männern. Im Durchschnitt sind die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Erwachsenen und innerhalb der Gruppe der Kinder wohl wesentlich größer als die zwischen diesen beiden Gruppen. Die Frage ist also nicht, ob wir Erwachsene und Kinder als gleichberechtigt betrachten können, sondern ob wir das wollen.

*Bildungssoziologin:* Aber übersehen Sie – bei dieser Betonung des Rechts Angebote ablehnen zu können – nicht die Bedeutung zertifizierten Wissens für die zukünftigen Berufs- und Lebenschancen der Kinder außerhalb der Schule? Gerade eine demokratische Schule hat die Verpflichtung, Kindern aus anregungsarmen Milieus Zugänge zu dem Wissen und Können zu eröffnen, das andere in ihren Familien oft nebenbei erwerben.

*Schulkritiker:* Sie haben Recht, dieser Zugang zu gewünschten Bildungsinhalten muss gewährt werden. Aber: Wer definiert denn diesen



Kanon, und wer hat das Recht dazu, bestimmtes Wissen und Können als richtig oder wichtig auszuzeichnen?

*Fachdidaktiker:* Man muss doch nur sehen, wie kontrovers Theorien in den Wissenschaften diskutiert werden, wie schnell das, was gestern »wahr« zu sein schien, durch neue Untersuchungen und Modelle in Frage gestellt wird. Selbst in den sogenannten »harten« Naturwissenschaften existieren widersprüchliche Theorien nebeneinander, weil keine von ihnen alle Befunde befriedigend erklären kann.

*Entwicklungspsychologe:* Hinzu kommt die fundamentale Einsicht aus Piagets Studien zur Entwicklung des moralischen Urteils und über das Weltbild des Kindes, dass es in der Entwicklung des Denkens Zwischenformen gibt, die für den jeweiligen Stand der Erfahrungen und ihrer kognitiven Strukturierung angemessen sind. Nicht nur die Relativität wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern auch der Eigenwert des kindlichen Denkens schränken den Wichtigkeits- und Richtigkeitsanspruch eines kanonisierten Schulwissens ein.

*Bildungssoziologin:* Schön und gut. Aber bei der Bewerbung um eine Lehrstelle oder um einen Studienplatz wird dieser Kanon als Auswahlkriterium genutzt. In manchen Bundesländern werden sogar schon die Zehnjährigen nach solchen Standards geprüft, um zu entscheiden, auf welche weiterführende Schule ein Kind gehen darf. Damit wird aber auch entschieden, in welcher Lernökologie es seine Begabungen entfalten kann – und die ist auf der Hauptschule nun einmal ganz anders als im Gymnasium. Insofern hat die Grundschule schon unter dem Anspruch der Chancengleichheit die Verpflichtung, allen Kindern die gleiche Grundbildung zu vermitteln.

*Schulkritiker:* Sie haben Recht. Das mehrgliedrige Schulsystem verlangt frühzeitige Selektionsentscheidungen. Aber die muss man doch nicht gut heißen – gerade wenn sie Selbstbestimmung der Kinder beeinträchtigen.

*Grundschulpädagoge:* Die Verpflichtung der Grundschule kann sich außerdem doch nur darauf beschränken, die Möglichkeit des Zugangs zu gesellschaftlich relevantem Wissen und Können zu sichern. Nutzen können sie nur die Kinder selbst. Das ist doch im traditionellen Unterricht nicht anders. Mit dem „jetzt bearbeiten wir alle die Aufgabe auf Seite 29“

macht man sich ein »gleiches Lernen« doch nur vor – genau wie mit den gleichen Klassenarbeiten und Tests. Das ist nur eine Oberflächengleichheit – was sich in den Köpfen tut, bekommt – zum Glück! – keine Methode in den Griff.

*Journalistin:* Je länger ich Ihnen zuhöre, desto einladender wird für mich die Vorstellung einer demokratischen Schule. Schule derzeit bewirkt Schulangst, demütigende Selektionserfahrungen, Schüler, die einen großen Teil ihrer Kindheit und Jugend fremdbestimmt in der Schule verbringen müssen. Aber kann diese Art von Schule in der Gesellschaft funktionieren, wie sie ist?

*Dozentin in der Lehrerausbildung:* Damit sprechen Sie eine schwierige Frage an, schwierig insofern, da sie nicht anhand von Erfahrungen beantwortet werden kann. Es gibt Schulen, die erfolgreich arbeiten, aber das sind in der Regel freie Schulen, also Schulen mit einer besonderen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Es gibt auch Berichte von LehrerInnen, die innerhalb des Schulsystems erfolgreich Kinder auf der inhaltlichen wie auf der sozialen Ebene Selbstbestimmungsmöglichkeiten einräumen. Auch die Erfahrungen mit demokratischen Schulen in anderen Ländern ermutigen. Aber es bleibt die Frage, was ihr »funktionieren« meint: Heißt dies, dass Kinder dieser Schulen gleiche oder gar bessere Fachleistungen erzielen sollen? Heißt dies, dass sie selbstständige Persönlichkeiten werden? Heißt es einfach, dass sie selbstbestimmt und glücklich leben und lernen dürfen?

*Schulkritiker:* Der letzte Punkt ist mir besonders wichtig. In vielen Diskussionen wird er zu wenig beachtet. Im Vordergrund steht die Schule als Vorbereitung auf das künftige Leben, und zwar dadurch, dass Schüler in möglichst vielen Fachdomänen möglichst gute Leistungen erzielen. Über das Heute und das Wohlbefinden der Kinder, über das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, wie es einst Janusz Korczak genannt hat, wird kaum gesprochen.

*Journalistin:* Aber noch einmal zurück zu dem Argument unserer Bildungssoziologin. Eine demokratische Gesellschaft darf sich doch auch nicht bloß um das Hier und Jetzt kümmern, sondern muss ihren BürgerInnen eine möglichst gute Ausbildung zukommen lassen, um ihnen gu-



te Chancen für ein erfolgreiches und zufriedenes Leben zu eröffnen. Und die Schulforschung hat dafür doch bessere Ansätze von schlechteren unterschieden, die es demnach – Kinderwille hin oder her – anzuwenden gilt.

*Pädagogische Psychologin:* Das stimmt, denn es gibt Unterschiede in der Effektivität verschiedener Methoden, womit ich meinem Kollegen aus der Grundschule widersprechen möchte. Wozu betreiben wir schließlich die ganze Unterrichtsforschung? Insofern haben LehrerInnen eine besondere Kompetenz als Fachleute für Lehren und Lernen – oder sollten sie haben. Und daraus folgt für mich auch ein besonderer Autoritätsanspruch.

*Lehrer:* Wenn ich mir empirische Studien anschau, finde ich die Befunde keineswegs so überzeugend. Je nach Kontext variieren die Erfolge »derselben« Methode doch erheblich. Ein Beispiel: Große Teile der Unterrichtsforschung scheinen sich darin einig, dass ein freies Schreiben von Anfang an die Lese- und Schreibentwicklung der Kinder beeinträchtigt. Wie aber passt das zu der Tatsache, dass es Personen gibt, die erfolgreich mit diesem Konzept arbeiten?

Die Differenzen zwischen den Mittelwerten verschiedener Methoden oder Programme sind jeweils viel kleiner als die Streuungen innerhalb der entsprechenden Konzepte. Man kann sie nicht wie Techniken anwenden. Ich habe insofern große Probleme mit einem besonderen Geltungsanspruch professionellen Unterrichts.

*Bildungssoziologin:* Das möchte ich unterstützen. Auch ÄrztInnen verfügen über ein besonderes Wissen und Können in medizinischen Fragen, das die meisten PatientInnen nicht haben. Trotzdem akzeptieren wir nicht mehr, dass uns die Götter-in-Weiß einfach mitteilen: „Und morgen entfernen wir Ihnen Ihr Muttermal!“ Expertentum ist wichtig für eine fachliche Beratung, berechtigt also zu Dienstleistungen. Aber die Entscheidung, wie verschiedene Argumente zu bewerten und welche Folgerungen zu ziehen sind, liegt bei den Betroffenen. Analog stelle ich mir das in der Schule vor. Nicht die Kinder lernen machen, aber sie beraten, wie sie ihr Lernen effektiver organisieren können.

*Entwicklungspsychologin:* Doch wenn Kinder nicht wollen und sich einfach nicht mit Lerninhalten beschäftigen?

*Schulkritiker:* Dann scheint das kein allzu großes Problem zu sein, wie Fallberichte aus demokratischen Schulen eindrucksvoll zeigen. Zum einen ist es oftmals nur scheinbar so, dass sie nicht lernen. Sie lernen informell durch den Kontakt mit Medien und Personen in Gesprächen und inzidentell, also beiläufig. Zum anderen hatten Schüler, die lange nicht zum »Lernen« gezwungen wurden, die Chance herauszufinden, was für sie wichtig ist. Sie haben dann später angefangen, aber niemals nie. Es gibt keine Berichte von Kindern, die ganz ohne produktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten die Schule verlassen haben, sicher mit großer Streuung, aber die besteht – mit den genannten negativen Nebenwirkungen – im heutigen Schulsystem auch.

*Entwicklungspsychologin:* Okay, aber eine Gegenfrage: Wie kann man sich für oder gegen etwas entscheiden, das man noch gar nicht kennt? Das ist doch alles ziemlich naiv! Es heißt, eine demokratische Schule solle den Kindern Freiräume eröffnen – und wir wissen doch alle, dass Kinder aufgrund ihrer bisherigen Lernbiografie über sehr unterschiedliche Möglichkeiten verfügen, diese Freiheiten produktiv zu nutzen.

*Bildungssoziologin:* So sehe ich das auch. Doch dass Kinder sich entziehen, ist noch stärker das Problem des traditionellen Belehrungsunterrichts. Der ist doch typischer Mittelschichtdiskurs. Wenn ich mir die PISA-Ergebnisse anschau, die zum Beispiel zeigen, dass die Sozialschichtabhängigkeit des Schulerfolgs nirgends so groß ist wie in Deutschland, habe ich den Eindruck, dass wir nichts zu verlieren haben. Positiv gewendet: Ein offener Unterricht macht das Problem sichtbar und damit erst für eine Lösung zugänglich. Kindern, die so tun, als ob sie arbeiten, kann man nicht helfen, wohl aber denen, die offensichtlich nicht arbeiten, weil sie keine Sanktionen zu befürchten haben.

*Bildungspolitiker:* Zahlreiche schulische Themen verlangen eine massive Anstrengung. Was glauben Sie, wofür Sie sich entscheiden würden, wenn Sie beispielsweise zwischen dem Büffeln von arithmetischen Formeln und der angenehmen Lektüre eines Romans im Park entscheiden könnten. Richtig: Sie würden den angenehmen Weg wählen. Hier bedarf

es einer Führung, damit die Schüler die entsprechende Disziplin aufbringen können.

*Schulentwickler:* Können wir die Diskussion mal auf eine etwas pragmatischere Ebene herunterholen? Für eine analytische Klärung der theoretischen Optionen mag eine Polarisierung wie Fremd- vs. Selbstbestimmung sinnvoll sein. Wenn wir an die Schulpraxis und ihre Reform denken, finde ich sie wenig hilfreich. Institutionen und Personen kann man nicht einfach umschalten. Da muss man in Stufen und Zwischenformen denken. Meine Frage ist also: Welche Möglichkeiten gibt es, die Räume für eine Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen schrittweise zu erweitern?

*Schulaufsichtsbeamter:* Ausgangspunkt sind für mich zwei Prinzipien:

Erstens haben Kinder ein Recht auf Bildung, die zukünftig eine Teilnahme an einem selbstbewussten und selbstbestimmten Leben ermöglichen.

Kinder haben zweitens ein Recht auf ein sinnerfülltes Heute. Das bedeutet: Es ist zu definieren, welche Inhalte, Prozessmerkmale, Kompetenzen den Bildungsprozess befördern. Dann ist zu beobachten, was Kinder davon eigenaktiv in den Unterricht einbringen können. Wo dies nicht möglich ist, besteht die didaktische Kunst darin, das Entsprechende in den Sinn-/Bedeutungshorizont der Kinder zu bringen.

*Motivationspsychologin:* Interessant finde ich in diesem Zusammenhang den empirischen Befund, dass Kinder sich in vergleichbarem Maße als »selbstbestimmt« empfinden, wenn sie zwischen verschiedenen vorgegebenen Aufgaben wählen oder wenn sie die Inhalte ihrer Arbeit bestimmen dürfen. Möglicherweise haben wir ein falsches Bild von den wirklichen Bedürfnissen der Kinder. Vielleicht akzeptieren sie Schule als eine gesellschaftlich gesetzte externe Anforderung in sehr viel höherem Maße, als wir uns vorstellen.

*Jurist:* Hier drohen für mich wieder die normative und die empirische Ebene durcheinander zu geraten. Unter den Erwachsenen gibt es viele, die für die Einführung der Todesstrafe plädieren. Das Grundgesetz verbietet sie – nicht, was möglich wäre, aufgrund empirischer Daten zu ihrer Unwirksamkeit als Abschreckung, sondern auf der Basis eines be-



stimmten Menschenbildes. Das ist für mich die Schlüsselfrage: Wollen wir den Kindern dieselben Rechte zugestehen wie den Erwachsenen oder nicht?

*Schulleiterin:* Aber bei der Beantwortung dieser Frage müssen wir doch die Bedingungen bedenken, unter denen eine solche Entscheidung wirksam wird. Wir können uns die Rahmenbedingungen doch nicht am grünen Tisch zurechtschneiden. Unser Schulsystem ist selektiv. In der Gesellschaft herrscht ein Leistungsprinzip, das sich am Vergleich zwischen Individuen orientiert. Unter diesen Bedingungen muss man Schule instrumentell nutzen, dass sie den Kindern bestmögliche Chancen eröffnet. Und da gehört die Beherrschung bestimmter Grundfertigkeiten zu den Voraussetzungen, damit man überhaupt aufgeklärt und wirksam an Entscheidungen partizipieren kann.

*Lehrerin:* Außerdem sehe ich ganz praktische Probleme: Wir haben zumindest am Schulanfang oft jahrgangsgemischte Klassen, und zwei, drei Jahre Altersunterschied machen in dieser Phase sehr viel aus, was die Reife und die Kompetenzen betrifft. Besteht da nicht die Gefahr, dass die Älteren die Jüngeren dominieren? Und umgekehrt habe ich die Sorge, dass den Älteren Herausforderungen fehlen, wenn die Jüngeren Inhalt und Stil der Diskussionen mit prägen. Auch in einer Öffnung der Lernmöglichkeiten über das Klassenzimmer hinaus, also auf die ganze Schule als Lernraum, sehe ich Risiken: Wird das nicht zu unübersichtlich, werden viele Kinder in dieser Vielfalt nicht untergehen?

*Bildungssoziologin:* Das Problem der ungleichen Teilhabechancen sehe ich auch. Das gilt schon für das Prinzip »one (wo)man – one vote«. Eloquente Mittelschichtkinder werden die Freiräume einer demokratischen Schule ganz anders nutzen als diejenigen, die sprachlos aufgewachsen sind.

*Entwicklungspsychologin:* Einen Schritt weiter gedacht muss man sich fragen, ob nicht auch die Erwachsenen indirekt weiterhin bestimmen: Kleine Kinder orientieren sich nun einmal an Autoritäten, die ihren Einfluss in »demokratischen« Diskussionen nur unauffälliger ausüben können.

*Dozentin in der LehrerInnenausbildung:* Eine demokratische Schule braucht deshalb Lehrkräfte, zu deren Professionalität eine demokratische Lehr- und Handlungskompetenz gehört. Wir müssen ihre Selbstkompetenz und ihre Fähigkeit zur Selbstaufklärung stärken. Die Schule muss sich zugleich an demokratischen Standards orientieren, die ein Bekenntnis zur offenen Gesellschaft und zur Notwendigkeit, diese in der Schule für Kinder pädagogisch erfahrbar zu machen, einschließt. Damit einher gehen die Verantwortung zum achtsamen Umgang mit dem Lernenden und die Selbstverpflichtung, dies ganzheitlich und erfolgreich zu fördern.

*Lehrer an einer freien Schule:* Das reicht mir nicht: Eine Schule ist nur dann eine wirklich demokratische Schule, wenn alle Schüler und Lehrer sowie sonstige Mitarbeiter über alle für den Schulalltag wesentlichen Dinge mitentscheiden können.

Allerdings muss sich nicht jedeR zu allem eine Meinung bilden und auch noch darüber abstimmen. Sie müssen nur die Möglichkeit dazu haben. Das betrifft insbesondere das Aufstellen und Verändern von Regeln. Nicht in den Bereich der demokratischen Mehrheitsentscheidung gehört die Entscheidung, was, wann und wie der Einzelne lernt.

*Schulaufsichtsbeamter:* Die demokratische Schule definiert sich aber nicht primär darüber, dass Kinder in ihr über etwas abstimmen, sondern über das Menschenbild, das in ihnen wirksam ist. Dafür sind die Lehrer/innen/der Lehrer insbesondere, das Kollegium als Ganzes, die Schülerschaft – eben alle mitverantwortlich.

Es müssen Umstände, Lerngelegenheiten, Lernumgebungen, Haltungen realisiert werden, die Kindern dieses Menschenbild erfahrbar und sinnstiftend für eigenes Handeln machen.

Wenn die Grundrechte und die Kinderrechtskonvention beachtet werden, dann ergeben sich Mitbestimmung und Abstimmung als Folge.

*Lehrer an einer freien Schule:* Aber so ein Menschenbild kann doch nicht gegen Machtstrukturen zur Geltung kommen. Wenn Lehrer die Schüler benoten und einen Lehrplan durchziehen müssen, stehen sie über den Schülern. Das verträgt sich nur schwer mit der Gleichwertigkeit jedes Menschen und dem daraus folgenden Prinzip »Ein Mensch – eine Stimme«. Auch versteckte Machtstrukturen, also z. B. ein Klassenrat, der nur



scheinbar Entscheidungen treffen darf, oder ein Missbrauch ihrer Überlegenheit durch die Lehrer konterkarieren dieses Menschenbild.

*Bildungspolitiker:* Demokratie hat für mich nichts mit Verzicht auf Stundenplan, Fächer, Prüfungen zu tun. Wir leben in einem demokratischen Rechtsstaat – und auch an den staatlichen Schulen wird dieses Konzept gelebt. Wir haben als Gesellschaft die Aufgabe und nehmen sie über Schule wahr, Kinder auf das Leben in der modernisierten und technisierten Welt vorzubereiten. Deshalb haben wir gute Lehrpläne, moderne Schulgesetze und Bildungsstandards. Die geforderte Selbstbestimmung im Sinne von laissez-faire führt doch zu willkürlichen Entwicklungen.

*Lehrer:* Wobei man wohl unterscheiden muss zwischen dem Konzept eines laissez-faire, dem Beliebigkeit unterstellt werden kann, und der Vorstellung von Selbstbestimmung in einem – gemeinsam gefundenen – Regelsystem. Erst dann kann man von »demokratischer Schule« sprechen.

*Jurist:* Ich finde, der Begriff »Demokratie« wird in dieser Diskussion zu undifferenziert verwendet. Demokratie ist zunächst einmal eine Kategorie des Verfassungsrechts und betrifft nach Artikel 20 des Grundgesetzes die Art der Willensbildung in einem Gemeinwesen, in dem alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht. Dem dienen unter anderem Wahlen und Abstimmungen. In diesem Zusammenhang steht die Gleichheit aller Bürger im Mittelpunkt.

*Journalistin:* Aber darf es sich darauf beschränken? Dies hieße ja ggf. auch: gleicher Unterricht für alle.

*Jurist:* Nein, darf es nicht, denn das stünde im Widerspruch zu Artikel 1 des Grundgesetzes, der die Unantastbarkeit der Menschenwürde einfordert. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Mensch in seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit wahrgenommen wird. Es geht darum, die Unterschiedlichkeit der Menschen und ihrer Lebensentwürfe zu achten und zu schützen. Hier steht die Individualität im Mittelpunkt, also gerade die Verschiedenheit der Menschen.

Demokratie ist die auf der Grundlage gleicher Rechte geschaffene Gemeinschaftsform, die die Bedingungen dafür enthält, dass sich in aller Vielfalt die Einzelnen ihrer Würde gemäß entfalten können. Dieses ist der Inhalt, die Demokratie schafft den Rahmen.

Zu Recht werden beide Prinzipien auf die Schule übertragen. Doch gilt hier entsprechend, dass das Demokratieprinzip die Willensbildung hinsichtlich der gemeinsamen Lebensform betrifft – also alles, was im weitesten Sinne mit »Verwaltung« zu tun hat. Kinder und Jugendliche daran zu beteiligen, ist vorrangiges Demokratiegebot. So ist der notwendige Freiheitsraum dafür zu schaffen, was inhaltlich in der Schule geschieht. Die Gestaltung der Inhalte folgt aber nicht dem Demokratieprinzip, nach dem alle gleich sind, sondern dem Menschenwürde-Grundsatz, d. h. dem Anspruch auf Respektierung der individuellen Neigungen, Begabungen und Bedürfnisse der Kinder.

Und das ist nichts anderes als einfach gute Pädagogik! Übrigens: darauf haben Kinder ein Recht!

*Lehramtsanwärterin:* Aber was heißt das? In unserer Bildungsgesellschaft kann es doch kein Recht auf Nichtbildung geben – sozusagen als Umkehrschluss aus einem Bildungsrecht. Dieses Recht erscheint undemokratisch. Daraus ergibt sich für mich die weitere Überlegung, dass es umso bedeutsamer ist, Erwachsene zu stärken, um die Schule als Bildungsinstitution demokratisch zu gestalten. Eltern sind nicht nur formal sondern alltäglich über schulische Entscheidungen aufzuklären und mit in Entscheidungen einzubeziehen. Lehrkräfte müssen durch die Art der Zusammenarbeit im Kollegium, durch Fortbildungen und vieles andere kompetent werden, Demokratie mit allen an Schule Beteiligten leben und »lehren« zu können. Vielen Erwachsenen sind diese unabdingbaren Notwendigkeiten nicht bewusst und häufig besteht eine Abwehrhaltung (oft durch Ängste vor Neuem, vor Gesichtsverlust, wegen des Aufwands, aufgrund von Zeitmangel etc. hervorgerufen). Solange keine Strukturveränderungen vorgenommen werden, greift Demokratisierung zu kurz, handelt es sich bei der Einrichtung einzelner Aktionen (z. B. Streitschlichtung, Klassenrat usw.) wohl eher um Scheindemokratie. Andererseits gilt für mich als Lehrkraft: Ich kann nichts fördern, was ich mir selbst nicht zutraue.

*Leiter einer Alternativschule:* Ich möchte das einen Schritt weiterdenken. Schule in der Demokratie kann doch nur Schule für die Demokratie sein, wenn die LehrerInnen in der Lage sind, sich selbst als demokratisch Handelnde zu erleben, d. h. wenn sie die Organisation und Entwicklung »ihrer« Schule wirklich mit bestimmen und sich nicht als von Weisungen Abhängige erleben. Erst unter diesen Bedingungen können sie den Kindern mit der notwendigen Empathie begegnen, mit ihnen ein demokratisches Zusammenleben entwickeln.

»Geborgenheit und Lebensfreude«, bestimmen als Grundkonstante das Klima einer demokratischen Schule. Dazu gehören ein Unterricht, der auf Zwangsmaßnahmen, wie z. B. Zensuren, verzichtet sowie die anhaltende Bereitschaft aller Beteiligten die Regeln des Zusammenlebens ständig neu auszuhandeln.

*Sozialpädagoge:* Hieran kann ich anknüpfen. Man muss sehen, die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule sind begrenzt. Aber nicht etwa wegen »mangelnder Reife«, denn diese muss in pädagogischen Beziehungen immer – ggf. auch gegen den aktuellen Zustand – unterstellt werden. Sondern meiner Ansicht nach, weil die nicht-demokratischen Prinzipien des Marktes und der Verwaltung (Erfolgsorientierung, Vorrang des Zweckrationalen) durch alle lebensweltlichen Institutionen hindurchherrschen – auch durch die Schule, wo sie sich vor allem in den Selektionsmechanismen auswirken. Um diese unüberbrückbaren Demokratiedefizite ausgleichen zu können, ist die Schule auf Zusammenarbeit mit anderen Bildungsinstitutionen angewiesen, z. B. mit Kitas, Horten, Jugendeinrichtungen, Vereinen, die jedoch ihrerseits Demokratiedefizite aufweisen (z. B. informelle »Türschwellen«). Insofern müssen, so denke ich, die systematischen Grenzen einer Mitgestaltung von Schule erst in komplementärer Weise durch eine Mitgestaltung in anderen Institutionen ergänzt werden, bevor man von Demokratiebildung sprechen kann.

*Kindheitsforscherin:* Mein Problem in der Partizipationsdiskussion ist: Es sind immer wir, die Erwachsenen, die definieren, was Partizipation ist, wie diese auszusehen hat und wann diese gefragt, das heißt erwünscht ist. So wird ein hoher Standard angelegt, z. B. hinsichtlich der kommunikativen Gepflogenheiten in Parlamenten oder Räten. Wir müssen sensibler werden für die Formen von Mitbestimmung, die die Kinder selbst wählen. Graffiti sind für mich eine Kunstform von Jugendlichen,



mit der sie sich den urbanen Raum zurückerobert. Graffiti-Kunst ist somit ein Versuch, sich bemerkbar zu machen, sich zu artikulieren.

Mitbestimmung von Kindern heißt auch, dass sie entscheiden können, ob sie ein Angebot annehmen wollen. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entscheiden Kinder und Jugendliche, ob sie die Angebote nutzen wollen oder nicht. Das hängt davon ab, ob sie die Erwachsenen wertschätzen, ob sie sich dort wohlfühlen, ob dort Angebote gemacht werden, die sie auch wollen.

Ganz anders die Schule. Kinder haben keine Möglichkeit zu entscheiden, ob sie in eine Schule gehen wollen und wenn ja, in welche. Welchen Lehrer sie wünschen, welchen nicht. Wenn sie eine Entscheidung gegen die Schule treffen – ist das Mitbestimmung oder Schulverweigerung? Das scheint mir eine Schwierigkeit der Schule zu sein. Ich plädiere dafür genau hinzuschauen, welche Formen von Mitbestimmung Kinder entwickeln und diese ernst zu nehmen.

*Entwicklungspsychologin:* Das ist mir noch zu einfach. Ich finde, der Hirnforscher Hüther hat das Problem auf den Punkt gebracht, wenn er sagt, dass ein jedes Kind drei Dinge braucht: „Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann, es braucht Vorbilder, an denen es sich orientieren kann, und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt.“ Ohne Sicherheit bietende Bindungen, ohne Normen, die Orientierung und Halt bieten, und ohne Aufgaben, an denen Kinder wachsen können, wird die Entwicklung starker Persönlichkeiten verhindert.

*Motivationspsychologe:* Für die optimale Entwicklung würde ich noch neben dem Ort, an dem man sich aufgehoben fühlt – wir nennen dies soziale Eingebundenheit – und den Aufgaben, die Kompetenzerfahrungen ermöglichen die Möglichkeit, Autonomie zu erleben, ergänzen.

*Alternativschulvertreter:* Genau durch diese Rahmungen zeichnen sich ja auch radikal-demokratische Schulen aus. Nur setzen die Kinder selbst sich Aufgaben, zum Beispiel weil sie schreiben lernen wollen, oder sie wollen lesen, um etwas zu beherrschen, manchmal auch nur, weil es andere können. Sie haben in den älteren Kindern – und auch in den jüngeren, wenn diese in einer Domäne Experten sind – und in den Erwachsenen gute (wie auch schlechte...) Vorbilder, denen sie nacheifern. Und sie haben eine starke Gemeinschaft, in der sie zusammen leben und in der

sie zusammen ihre Regeln für dieses Leben gestalten. Der Unterschied: Die Kinder bestimmen die Strukturen mit, die ihr Zusammenleben regeln.

*Grundschullehrerin:* Aus meiner Sicht und Erfahrung gibt es aber auch dann eine zentrale Voraussetzung dafür, dass sich eine demokratische Haltung entwickelt: Kinder müssen die Erfahrung machen, dass sie zu ihrem Recht kommen. Und die Schule ist inzwischen der Raum, in dem wir Erwachsenen dafür sorgen können – und müssen! –, dass Kinder diese Erfahrung machen. Erst dann sind sie in der Lage, sich ihrerseits anderen wohlwollend zuzuwenden und mit dafür zu sorgen, dass diese zu ihrem Recht kommen. Solches passiert nicht von allein, und vor allem nicht, wenn wir den Unterschied zwischen Erwachsenen und Noch-nicht-Erwachsenen weg-ideologisieren: Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen beim Aufwachsen helfen. Im Hinblick auf das Lernen heißt das: ihnen Herausforderungen/Erfahrungen bieten, die sie mit Hilfe ihrer vorangegangenen Erfahrungen verarbeiten können – und zwar so, dass sie auf neue aus sind.

*Studentin:* Ich denke, dass Eigenverantwortung auf viele SchülerInnen einen großen positiven Einfluss haben kann. Dieser Einfluss könnte allerdings bei jeder/m Schüler/in verschieden sein. Insofern könnten die SchülerInnen unterschiedlich von dieser Freiheit profitieren. Es wäre sinnvoll und aufschlussreich, dies zu beobachten und gegebenenfalls zu individualisieren: Die Kinder also in Absprache bestimmen lassen, in welchem Grade und in welchen Aufgabenkreisen ihre Verantwortung mit der des/r Lehrers/in ergänzt wird.

*Grundschullehrerin:* Das scheint mir in der Tat wichtig. Ein Konzept wie »Summerhill« kann man nicht auf die Halbtagsgrundschule in einem sozialen Brennpunkt übertragen. Möglicherweise »passt« sie nur auf Kinder, die aus den dazu »passenden« Milieus kommen. Insofern ist sie elitär, um nicht zu sagen radikal-undemokratisch, denn auf sehr sehr viele Kinder passt sie nicht, weil sie schlichtweg die Bedingungen ignoriert, unter denen diese Kinder außerhalb der Schule aufwachsen. Die Mehrzahl der Kinder aus Bremen-Tenever, Hamburg-Wilhelmsburg, dem Duisburger Norden und vermutlich sogar – in anderer Weise – die Mehrzahl derer aus dem Siegener Umland oder Hamburg-Blankenese



oder Frankfurt-Eschersheim haben kaum Vorstellungen und noch weniger Erfahrung davon, was sie entdecken wollen und tun dürfen wollen könnten. Ihnen kann und muss die Schule die Welt erst eröffnen, sehr viele wissen nicht einmal, dass es Türen dahinaus gibt. Bei vielen genügt auch nicht, dass wir die Tür nur einen Spalt öffnen, sie werden nicht von sich aus hindurchgehen, weil sie nicht einmal eine Ahnung von dem haben, was sie hinter der Tür erwartet, und also auch keine Vorstellung, warum es sich für sie lohnen könnte, hindurch zu gehen.

*Sozialpädagoge:* Das Bild der »Tür zur Welt« kann aber nicht heißen, dass man hinter der Tür ausgetüftelte Trainingspfade anlegt oder den Kindern methodische Krücken anlegt. Vielmehr muss der Zugang zur »Welt« so gestaltet werden, wenn auch für bestimmte Kinder vielleicht in besonderer Weise, dass auch bei ihnen Neugierde geweckt bzw. angesprochen wird. Den Gedanken der Kindheitsforscherin weitergeführt bedeutete dies doch, dass zunächst einmal die unterschiedlichen Artikulationsformen der Kinder in den Blick genommen werden müssten, um Angebote dann so zu gestalten, dass sie Relevanz für möglichst viele – ganz unterschiedliche Kinder und Jugendliche – haben können.

[...]

An dieser Stelle beenden wir diese sicher nicht abgeschlossene Diskussion, in der unterschiedlichste Perspektiven zur Sprache kamen. Perspektiven, die teilweise durch konkrete Personen bei der Tagung vertreten waren, teilweise von außerhalb eingeführt wurden<sup>2</sup>. Unsere Akteure der fiktiven Diskussion lassen sich diesen TagungsteilnehmerInnen nicht zuordnen und doch sind teilweise Anregungen und Positionen von ihnen in sie eingegangen – sowohl aus Arbeitspapieren, die vor Tagungsbeginn eingereicht wurden, als auch aus Statements und Argumentationen während der Tagung.

Die Diskussion wird jedoch im vorliegenden Band weitergeführt, nicht mit direktem Bezug auf diesen Text, jedoch mit eben diesen unterschiedlichen Perspektiven, z. B. von der Entwicklungspsychologin Insa Fookien, vom Sozialpädagogen Rainer Deimel und dem Grundschulpädagogen Falko Peschel, und von unterschiedlichen Positionen aus z. B. vertreten durch Horst Bartnitzky und Dieter Hermann einerseits sowie Michael Sappir und Martin Wilke andererseits.

---

<sup>2</sup> Vgl. Kraus (2000).





# Grundsätzliche Überlegungen zur demokratischen Grundschule

# Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?

Horst Bartnitzky

## **Demokratie muss gelernt werden**

Zwei internationale Schuluntersuchungen wurden etwa zur gleichen Zeit durchgeführt. Beide hatten ein für die Schule in Deutschland deprimierendes Ergebnis, nämlich dass die Schülerinnen und Schüler hierzulande nur auf unteren Rangplätzen zu finden sind. Die Reaktionen in der Öffentlichkeit, in den Medien, in der Politik waren so unterschiedlich, wie sie nur sein können. Die eine Studie führte landesweit zu Erschütterungen, hektischen Reaktionen, tiefgreifenden Neuerungen, zu einer inzwischen sechs Jahre dauernden Debatte, deren Ende nicht abzusehen ist, die andere wurde kaum beachtet. In der einen ging es um Fachleistungen, in der anderen ging es um die Bereitschaft zum politischen Handeln.

- Die eine Untersuchung war die PISA-Studie, bei der in 32 Ländern Fünfzehnjährige auf ihre Lesekompetenz, auf mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung hin getestet wurden. Die Ergebnisse erschütterten die Selbstgefälligkeit der Deutschen, sie hätten doch weltweit das beste Schulsystem, und lösten eine heftige Bildungsdebatte aus. Die Kultusministerkonferenz zog denn auch flugs die Konsequenzen: frühe Sprachförderung, Bildungsstandards, flächendeckende Tests, Neujustierung zur Outcome-Steuerung des Bildungswesens.
- Die andere Untersuchung war die Civic-Education-Studie, bei der in 28 Ländern vierzehn- bis fünfzehnjährige Jugendliche nach ihrer Bereitschaft zum politischen Handeln befragt wurden, mit 4.500 Jugendlichen war auch Deutschland dabei. Die Ergebnisse waren im Vergleich der 28 Länder etwa so deprimierend wie die bei der PISA-Studie: ein nur unterer Rangplatz. Im Unterschied zu PISA wurde dieses Ergebnis aber öffentlich gar nicht wahrgenommen, geschweige denn diskutiert.

Flott gesagt: Die schlechte Lesekompetenz war der Aufreger, das schwache demokratische Engagement interessierte nicht.

Die Bund-Länder-Kommission legte ein Modellprogramm auf: »Demokratie lernen und leben«. Es konnte ab 2002 fünf Jahre lang an 170 Schulen Lerngelegenheiten entwickeln helfen, bei denen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen der Mitwirkung in ihrer Lebenswelt machten: im Unterricht, in Projekten, in partizipativer Mitgestaltung des Schullebens, in gemeinwesenorientierter Arbeit. Das Programm endete im März dieses Jahres. In der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen wurde es nicht.

Über die Gründe lohnt es nachzudenken:

- Lesekompetenz gilt als Schlüsselkompetenz für Erfolg beim weiteren Lernen, im Alltag, im Beruf;
- mathematische und naturwissenschaftliche Bildung gelten als wichtige Zukunftsressourcen für den Wirtschaftsstandort Deutschland;
- demokratische Bildung wird dagegen wohl als weniger bedeutsam für weiteres Lernen, für Alltag und Berufswelt eingeschätzt.

Die Schule wird offenbar vor allem von den Anforderungen der Berufswelt her bestimmt, kaum aber von den Anforderungen des demokratischen Gemeinwesens und dem damit verbundenen Menschenbild. Dies schadet der Demokratie und es schadet der Bildung der Kinder und Jugendlichen. Demokratisches Handeln erschöpft sich ja nicht in Wahlbeteiligung und politischem Rasonieren. Es realisiert sich zunächst und vor allem im Lebensalltag, im Selbstverständnis des selbstverantwortlichen und respektierenden, des sich einmischenden und mitgestaltenden, des diskurs- und konfliktfähigen Bürgers.

Gerhard Himmelmann (2006) unterscheidet drei Formen der Demokratie<sup>1</sup>:

- *Demokratie als Regierungsform* mit der Wahl der repräsentativen Volksvertreter, die zeitlich begrenzt die politischen Entscheidungen treffen, ergänzt durch plebiszitäre Elemente;
- *Demokratie als Gesellschaftsform* mit vielfältigen demokratiebestimmten Regelungen wie den Parteienpluralismus, vielfältige Interes-

---

<sup>1</sup> Vgl. auch [www.degede.de](http://www.degede.de).



senvertretungen, friedliche Konfliktregelungen, die Unabhängigkeit und Vielfalt der Medien und vieles andere;

- und eben die *Demokratie als Lebensform*, die das bürgerschaftliche Engagement, das auch Einmischung und Mitwirkung meint, das Selberleben der demokratischen Grundwerte im Alltag: die Würde der Menschen achten, zwischenmenschliche Gleichberechtigung verwirklichen, kurz – die Beachtung dessen, was ich die demokratische Ethik nennen möchte. Von einer stabilen Demokratie kann nur die Rede sein, wenn die Demokratie als Lebensform bei den meisten Bürgerinnen und Bürgern erkennbar vorhanden ist, wenn sie ihr Denken und Handeln im Lebensalltag weitgehend bestimmt, oder doch zumindest der gute Wille dazu vorhanden ist, und wenn von hier her auch die Demokratie als Regierungs- und als Gesellschaftsform verstanden wird und kritisch Entwicklungen begleitet werden.

Dieses Verständnis von Demokratie als Lebensform muss gelernt werden.

„Demokratie muss“, so formuliert es Gerhard Himmelmann,

„gelernt werden, um gelebt werden zu können und sie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können.“<sup>2</sup>

Sie ist also Weg und Ziel zugleich. Die Schule ist dafür der gesellschaftliche Lern- und Lebensort.

Für das Lernverständnis stelle ich drei Bedingungen:

1. Demokratie-pädagogisches Lernen und Leben ist nicht zu verwechseln mit Laissez-faire und teilweise romantischen Vorstellungen von der Selbstregulierung der Lerngruppen. Wie zum Beispiel Erfahrungen in den »anti-autoritären KITAS« Ende der sechziger Jahre lehren, besteht die Gefahr, dass die ruppigen durchsetzungsstarken Kinder dominieren. Ohne pädagogische Einwirkung reguliert sich dies nicht zugunsten einer egalitären Struktur. Demokratie-pädagogisches Lernen und Leben zu entwickeln und zu fördern, ist mithin eine anspruchsvolle pädagogische Aufgabe mit ständiger Ausbalancierung, was Kinder selbst finden und entwickeln und was pädagogisch vermittelt oder auch reguliert werden muss.

---

<sup>2</sup> Himmelmann (2006, 2).

2. Demokratie-pädagogisches Lernen und Leben beschränkt sich nicht auf die kognitive Dimension, etwa auf das Wissen um die Kinderrechte, wie sie die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 formuliert, und es beschränkt sich nicht auf die Erkundung, wieweit diese elementaren Kinderrechte im eigenen Lebensalltag realisiert sind. Vielmehr müssen die soziale und emotionale Dimension hinzukommen: die Bemühungen, die Kinderrechte im eigenen Schulalltag zu leben, Regelungen zu entwickeln und zu vereinbaren, die ihre Beachtung zur Gewohnheit und zum Regulativ machen; die Überzeugung, dass sie zu einer gerechteren Lebenswirklichkeit verhelfen und dass der eigene Beitrag dazu auch ein wichtiges persönliches Anliegen ist. Immer ist der Zirkel von Nachdenken und Erleben, von Erleben und Nachdenken wirksam.
3. Demokratie-pädagogisches Lernen und Leben beschränkt sich aber auch nicht auf einzelne Maßnahmen, etwa die Einführung eines Streitschlichterprogramms, die Mitwirkung bei der Umgestaltung des Schulhofs oder die Durchführung eines großen Projekts. Und es beschränkt sich auch nicht auf ein Unterrichtsfach, sei es als Teil des Sachunterrichts oder gar eines neuen Faches: Demokratie. Vielmehr beeinflusst das demokratie-bestimmte Lernen und Leben grundlegend die Qualität des Umgangs miteinander, die Qualität des Lernens und der Gestaltung des Schullebens. Nur dann wird es glaubwürdig, wenn es alle Lebensbereiche durchwirkt und von einer grundlegenden Haltung bestimmt wird. Jede Verinselung nähme ihr die Überzeugungskraft.

### **Die Grundschule als demokratie-bestimmter Lern- und Lebensort**

Demokratiepädagogik muss mithin bei Kindern die Kompetenzen entwickeln helfen, die sie dabei unterstützen, ihre eigenen Belange selbst und gemeinsam mit anderen zu gestalten und zu verantworten und sich dabei von zentralen Menschenrechten leiten zu lassen. Kompetenzen sind dies, weil sie nicht reduzierbar sind auf einzelne Inhalte, Kenntnis- oder Fähigkeitsziele, sondern sich immer auf die Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen beziehen, in denen Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Handlungsstrategien zusammenwirken. Wenn Kinder z. B. Streitigkeiten im Klassenrat zu klären versuchen, bedarf dies einer Haltung, die

faire Streitlösungen ohne körperliche Gewalt will, des Wissens um Streitverläufe und Lösungsmöglichkeiten, der Fähigkeiten wie zuhören und nachfragen, der Handlungsstrategien wie die zur Leitung des Klassenrates und zur Abfolge der Streitklärung.

Der so verstandene komplexe Kompetenzbegriff ist derzeit einer der Leitbegriffe in der Curriculumsdiskussion. Meines Wissens hat ihn Heinrich Roth in die deutsche Bildungsdiskussion gebracht. Das ist fast vierzig Jahre her; jahrzehntelang schlummerte der Begriff zwischen Buchdeckeln. Jetzt, im Rahmen der internationalen Untersuchungen, kam er verdienstermaßen wieder zu Ehren.

Heinrich Roth hatte 1971 im 2. Band seiner Pädagogischen Anthropologie das oberste Bildungsziel Mündigkeit »als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit« definiert und sie in einem dreifachen Sinne interpretiert, bezogen auf drei Bezugsgrößen Person, Sozialität und Sachbezug:

- „als Selbstkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und
- als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“<sup>3</sup>

Ich beziehe diese Kompetenzen nun auf die Demokratiefähigkeit. Selbstkompetenz betrifft Eigenschaften wie Ich-Stärke, aber nicht im Sinne von rücksichtsloser Durchsetzung, sondern gebunden an Verantwortung für das eigene Handeln. Sachkompetenz bedeutet, dass man in den Feldern, über die man beratschlagt, in die man sich einmischt, die man mitgestaltet, auch sachkundig ist, weil nur dadurch verantwortliche Entscheidung und Teilnahme möglich sind. Dies bezieht auch mit ein, dass man Methoden und Strategien zu nutzen weiß, sich Sachverhalte eigenständig zu erschließen, eine Kompetenz, die gegenwärtig mit dem Stichwort Methodenkompetenz hoch gehandelt wird, in dieser Systematik eine Teilkompetenz der Sachkompetenz ist.

Sozialkompetenz schließlich bezieht dies auf den Umgang miteinander, auf das gesellschaftliche und auf das politische Handeln. Damit sind

---

<sup>3</sup> Roth (1971, 180).



noch einmal ausdrücklich die drei Demokratieformen einbezogen, in dieser Reihenfolge: die Lebensform, die Gesellschaftsform und die Regierungsform.

Der Rückgriff auf die Rothsche Unterscheidung scheint mir auch deshalb nützlich zu sein, weil bei demokratie-pädagogischen Überlegungen oft nur das im Zentrum des Nachdenkens steht, was Roth unter Sozialkompetenz fasst. Damit gerät leicht aus dem Blick, dass Selbst- und Sachkompetenz unverzichtbare Ergänzungen sind, ohne die Sozialkompetenz nicht möglich ist. Ein Jugendlicher, der zu Hause vernachlässigt und in der Schule entmutigt wurde, wird vermutlich eher keine Sozialkompetenz im definierten Sinne entwickelt haben, schon weil es ihm an der Selbstkompetenz mangelt. Mündigkeit braucht das gerade Rückgrat. Welchen Beitrag kann die Grundschule zur Entwicklung dieser Kompetenzen leisten? Ich erinnere daran, dass dies nicht durch isolierte einzelne Maßnahmen zu realisieren ist. Vielmehr bedarf es einer Grundorientierung allen Lernens und Lebens in der Grundschule an der Förderung der eben beschriebenen Kompetenzen.

Um die Dichte der Realisierung abzuschätzen, beziehe ich mich im Weiteren auf neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit, die das Selbstverständnis der modernen Grundschule abstecken. Sie sollen mit den drei Rothschen Kompetenzen zusammengebracht und auf ihre demokratie-pädagogische Substanz hin erprobt werden. Die neun Prinzipien hat der Grundschulverband 2002 in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« formuliert.<sup>4</sup>

Sie lassen sich unschwer den drei Rothschen Kompetenzen zuordnen.

---

<sup>4</sup> Wieder abgedruckt in Bartnitzky u. a. (2005, 11ff.).



Kompetenzen	SELBSTKOMPETENZ	SACHKOMPETENZ	SOZIALKOMPETENZ
Prinzipien	Geborgenheit und Lebensfreude	Lernen als Selbstaneignung der Welt	Lernen in der Gemeinschaft mit anderen
	Grundschule als Leistungsschule	Lernen an bedeutsamen Inhalten	Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration
	Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen	Lernen in Zusammenhängen	Grundschule als Lernfeld für Demokratie

Wie kann Grundschulunterricht aussehen, der diese neun Prinzipien beachtet? Ich will nun jedes auf demokratie-pädagogische Realisierungen hin konkretisieren.

Nebenbei bemerkt: Weder die Rothschen Kompetenzbegriffe noch die neun Prinzipien sind trennscharf von den jeweils anderen zu sehen. Sie bedingen und überlagern sich, aber sie bringen doch jeweils ihren Akzent in den Zusammenhang.

### *Zur Selbstkompetenz*

Ich beginne mit dem wohl Wichtigsten, weil die Verwirklichung dieses Prinzips den Nährboden für alles Weitere schafft:

#### Geborgenheit und Lebensfreude

„Freundliche Schultage beginnen mit Gelassenheit – Zeit zum Ankommen, Zeit sich einzufinden, Zeit, um mit den anderen zusammenzufinden“,

so schreibt Heide Bambach (2007).

„Alle brauchen das – die wohlbehüteten Kinder ebenso wie diejenigen mit schlaflosen Nächten, die Schulanfänger ebenso wie die Viertklässler – und auch wir Erwachsenen. Alle tragen die Nacht, den Morgen und die Wichtigkeiten ihres Lebens mit in die Schule hinein; alle brauchen – jeder auf seine Weise – Zeit, sie beiseite zu tun und sich auf das Kommende einzustellen.“<sup>5</sup>

Nur wenn Kinder sich in der Schule, mit den Erwachsenen wie mit den anderen Kindern, mit der Art des Miteinanderlebens und des Lernens

<sup>5</sup> Bambach (2007).

wohl fühlen, wenn sie sich selber als Person mit ihren Stärken und Schwächen, ihren Vorlieben angenommen erfahren, wenn sich ihre Freude am Leben auch in der Schule stärkt, wenn Vertrauen entstehen kann, dass die Menschen im Sozialraum Schule es mögen – nur dann sind sie offen für neues Lernen mit Sachen und mit Personen, gehen sie zuversichtlich Schwierigkeiten an, können sie auch Niederlagen verkraften. Nur dann kann die Schule auch den vielen schon psychisch verletzten Kindern die Chance geben, sich neu zu orientieren und zumindest im Raum der Schule stärker zu werden.

Damit dies als durchgängiges Prinzip wirksam werden kann, bedarf es zum ersten und zum wichtigsten der Menschen, die Kindern zugewandt sind, die genug Zeit und Geduld haben, Kindern zuzuhören, ermutigend mit ihnen zu sprechen, Kinder miteinander sprechen und handeln zu lassen – auch jenseits aller Unterrichtsinhalte. Neben der Zeit brauchen die Kinder wohnliche sowie werkstattmäßige Räume: wohnlich auch für Gespräche im kleinen Kreis, für genießendes Lesen und Vorlesen, für die Geburtstagsfeier, das gemeinsam hergestellte und genossene Frühstück, die Teerunde..., werkstattmäßig mit Materialien und Arbeitstischen für Forscherarbeiten, für Malen und Gestalten, für Projektarbeit und für Präsentationen.

Dies ist das Gegenteil der Kasernenschule, wie wir sie architektonisch landauf landab finden, und es ist das Gegenteil der Schule, die von 1. Stunde Deutsch bis 5. Stunde Religion Unterrichtslektion auf Unterrichtslektion folgen lässt.

Notwendige Ergänzung ist die Leistungskultur. Sie ist eng mit dem ersten Prinzip verbunden: Lebensfreude kann nur sein, wenn Kinder sich an ihrem Wachsen freuen, am körperlichen wie am geistigen.

### Grundschule als Leistungsschule

Ich beginne mit einem Beispiel: Jedes Kind sammelt in einer Mappe Arbeiten, die ihm besonders gelungen sind, Arbeiten, die Mühe gekostet haben, nun aber ansehnlich fertig wurden, Arbeiten, die das Kind mit Werkstolz erfüllen. Zu bestimmten Zeit schreibt es dazu, warum es diese Arbeiten ausgewählt hat, was daran leicht, was schwierig war und die Lehrerin schreibt einen Kommentar aus ihrer Sicht dazu. Das Kind spricht mit anderen Kindern und der Lehrerin über das, was dort gesammelt und beschrieben wurde und sie überlegen die nächsten Lern-

wege. Dies ist eine Variante dessen, was zurzeit unter dem Stichwort Portfolio diskutiert wird.

Kinder wollen etwas leisten und sie wollen anerkannt bekommen, dass sie etwas geleistet haben. Diesen grundlegenden Leistungswillen muss die Schule stärken. Bei Kindern, die eher ängstlich vor Misserfolgen sind, sich wenig zutrauen, muss die Schule durch Könnenserfahrungen helfen, Leistungswillen und Zuversicht in die eigenen Möglichkeiten zu entwickeln. Das Selbstvertrauen jedes Kindes in die eigene Leistungsfähigkeit muss gestärkt und seine Verantwortung für das eigene Lernen entwickelt werden. Zwei Bedingungen sind damit zu verbinden:

- erstens der Blick auf die individuellen Lernstände und Lernentwicklungen der Kinder, und damit auf individuelle Lernziele und Lernwege sowie
- zweitens die Mitwirkung des Kindes bei den Entscheidungen über Ziele, Wege und bei der Einschätzung des Lernerfolgs.

Ein Pädagogisches Tagebuch in der Hand des Lehrers, Lernbögen zur Selbsteinschätzung in der Hand der Kinder, Lerngespräche mit den Kindern und der Kinder miteinander, wie dies am Beispiel der Schreibkonferenz vielfach schon Praxis ist, Portfolios, Präsentationen, Vereinbarungen, Zeugnisse, die mit den Kindern gemeinsam als Rückblick und als Perspektive geschrieben werden – solche Möglichkeiten einer pädagogischen Leistungskultur hat der Grundschulverband in vier Bänden seiner Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« vorgestellt.

Diese Art der Leistungsschule ist nicht vom Urteil über Kinder bestimmt, sondern vom Lerndialog mit den Kindern; nicht von fremdbestimmten Aufgabenstellungen, sondern von der Identifizierung der Kinder mit den Lernaufgaben; nicht vom gleichen Maßstab für alle, sondern vom Würdigen der individuellen Leistung; nicht vom Notenspiegel oder Klassenranking mit stabiler Verliererquote, sondern vom Herausfordern der Leistungsstärksten und Ermutigen auch der Schwächsten.

Damit ist das dritte Prinzip schon in den Blick genommen, das der Achtung der Verschiedenheit und dem Recht auf Bildung jedes Einzelnen dieser Verschiedenen gewidmet ist.



### Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen

Kinder sind verschieden. Diese Binsenweisheit zeigt sich überall, wo Kinder zusammen sind. Drei bis vier Entwicklungsjahre sind die altersgleichen Kinder zu Schulbeginn in ihrem Schriftspracherwerb auseinander. Es gibt die behüteten, auch überbehüteten und die verwahrlosten Kinder; Kinder, die Verluste zu verarbeiten haben und Kinder mit Handicaps, Kinder als Experten für Weltraumfragen, für alles rund um Pferde und für Killerspiele, Leseratten und Leseverweigerer, stille unauffällige Kinder und Kinder mit ständigem Taten- und Bewegungsdrang, Kinder mit elaborierter Sprache und Kinder mit nur sehr begrenzten Sprachmöglichkeiten, deutsche Mittelschichtkinder und Hartz-IV-Kinder...

Die Grundrechte auf Gleichheit und auf freie Entfaltung haben alle diese Kinder. Daraus erwachsen der Schule zwei Aufgaben:

- erstens die Aufgabe, das einzelne Kind so anzunehmen, wie es ist, und mit ihm seinen weiteren Lernweg zu gestalten, ihm zu Selbstsicherheit, Selbstachtung und Zuversicht auch bei schwierigen Situationen zu verhelfen;
- zweitens die Aufgabe, Achtsamkeit entwickeln zu helfen – gegenüber den anderen Kindern in ihrer jeweiligen Besonderheit und auch den Erwachsenen.

Die erste Aufgabe, das einzelne Kind so annehmen, wie es ist, wird gestärkt und von den Kindern erfahren zum Beispiel durch die eben skizzierte pädagogische Leistungskultur, durch die Übernahme von Aufgaben, durch die individuelle Förderung mit all ihren Möglichkeiten, auch unter Einbezug des Zwei-Lehrer-Systems, wie dies in skandinavischen Ländern in den ersten Schuljahren üblich ist. Die zweite Aufgabe, die Achtsamkeit, erfahren sie durch das Beispiel der Pädagogen, durch Paten in den Eingangsklassen, sie gestalten sie mit durch die Entwicklung und Vereinbarung von Regelungen im Umgang miteinander, durch eine Didaktik aktiven Zuhörens und eine Gesprächskultur der Auseinandersetzung und Beratschlagung.

So schlicht wahr die Binsenweisheit »Kinder sind verschieden« ist, so verbreitet ist das Denken über die Schule, dass sie die Kinder möglichst gleich machen, auf ein Zielniveau hin führen, Ungleiche zu Gleich und Gleich sortieren soll. Dies zu erreichen ist nicht nur eine Illusion, es ist



eine menschenverachtende Einstellung. Eine Schule, die vom Anspruch nach Chancengleichheit und Achtsamkeit geprägt ist, muss auf Auslese in all ihren Varianten verzichten. Die Verschiedenheit der Kinder ist Faktum und es ist der Reichtum einer demokratie-bewussten Schule.

### *Zur Sachkompetenz*

Aus den aktuellen Quizsendungen, die nun auch vor Grundschulkindern nicht mehr Halt machen, könnte man schließen, schulischer Erfolg definiere sich durch die Anreicherung von Wissen. Kinder sind aber keine Stopfgänse.

### Lernen als Selbstaneignung der Welt

Kinder in Klasse 1 schreiben zu Bildern von den Bremer Stadtmusikanten Texte. Mit Hilfe einer Schreibtabelle erarbeiten sie sich die Zuordnung von Lauten und Buchstaben. Einige Kinder haben im Märchentext mitgelesen und schon entdeckt, wie man Esel oder Hund schreibt. – Kinder in Klasse 2 erhalten den Auftrag, auf der Geschäftsstraße des Schulbezirks Einmaleins-Aufgaben zu finden. Später stellen sich die Kinder in Rechenkonferenzen ihre Aufgaben, Rechenwege und Ergebnisse vor. – In einer Klasse 3 heißt das Leitthema: Tiere. Die Pferdefreundinnen tragen ihr Wissen zusammen, lesen in Büchern nach, formulieren Fragen, besuchen am Nachmittag den Reiterhof und forschen nach Antworten. Später werden sie ihre Ergebnisse in der Klasse präsentieren, unterstützt durch Fotos, durch Zuhörer, durch Vorlesen von Episoden aus Kinderbüchern. – Beim Fußballspielen spielen einige Jungen, wie sie das aus ihrem Verein kennen, mit besonderer körperlicher Härte. Andere Kinder beschwerten sich darüber. Die Kinder suchen Regeln, die nun in der Schule beim Fußballspielen für alle gelten sollen.

Die Kinder erfahren bei solchem Unterricht, dass sie für ihr Leben und Lernen zuständig sind. Sie entscheiden über Themen, entwickeln Interessen, erkennen und benennen Probleme, stellen Fragen, suchen und finden Lösungen oder Antworten – allein oder doch zumeist mit anderen zusammen, sie stellen anderen vor, was sie herausgefunden haben, sie dokumentieren es: im Lerntagebuch, in einem Forscherheft, im Portfolio, in einer Präsentation.

Gestützt wird ein solches Verständnis vom Lerner als Subjekt seines Lernens, nicht als Objekt in der Einbahnstraße der Belehrung, durch

neuere konstruktivistische Lerntheorien und die Gehirnforschung. Zahlreiche quantitative und qualitative Studien versuchen herauszufinden, ob solch eigenaktive Lernkonzepte positive Auswirkungen auf den Lerngewinn haben, mit insgesamt nicht eindeutigen Ergebnissen<sup>6</sup>. Jenseits der Empirie ist das Verständnis vom Lerner als Subjekt seines Lernens aber eine grundsätzliche Werte-Entscheidung – für das Kind als Subjekt seines Lernens, für die Stärkung seiner Neugier und Explorationsfähigkeiten, für seine Erfahrung, selbst zu wirken und etwas zu bewirken, dafür, wie Heinrich Roth es formulierte: dass es für eine Sache zuständig wird und ist.

Übrigens erfüllt die in Grundschulen verbreitete Arbeit mit didaktisch einfältigen Arbeitsblättern, gleich ob sie als Lernzirkel nacheinander zu bearbeiten sind oder auf dem didaktischen Wühltisch zur Auswahl bereit liegen, nicht die hier gemeinten Qualitätsansprüche, ebenso wenig wie jeder anspruchsflache Aktivismus. Unter dem Stichwort »offener Unterricht« verstecken sich vielerlei Missverständnisse.

An diesen Bemerkungen lässt sich gleich das nächste Prinzip anschließen. Kinder sind intelligente Wesen. Auch ihre Lebenszeit ist kostbar. Die Schule sollte sie nicht mit Nichtigkeiten verschwenden.

### Lernen an bedeutsamen Inhalten

Was sind für Kinder bedeutsame Inhalte? Es sind Themen wie Welt-raum, Indianer, Pferde, die kranke Katze einer Mitschülerin, Fragen wie: warum sich Eltern trennen, warum ein Mitschüler immer so gemein ist, warum es Kriege gibt, warum schon Babys sterben, warum die Meere verseucht werden – solche Inhalte und Fragen, harmlose wie brisante, eindeutig zu bearbeitende wie Fragen, bei denen es die eine gültige Antwort nicht gibt, können für Kinder subjektiv bedeutsam sein. Bedeutsam sind aber auch Inhalte kultureller Tradition und Praxis sowie gesellschaftlich relevante Probleme der Gegenwart und Aufgaben der Zukunft, wie sie der gerade 80 Jahre alt gewordene Didaktik-Nestor Wolfgang Klafki als Schlüsselprobleme gekennzeichnet hat<sup>7</sup>: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Schaffen von Frieden, Ausgleich von Benachteiligungen, Verwirklichung der Kinderrechte. Eine besondere didaktische Kunst ist es, objektiv bedeutsame Themen in den Bedeutsam-

---

<sup>6</sup> Z. B. Brügemann (2005a, 45); Lipowski (2002).

<sup>7</sup> Vgl. Klafki (1985); Bildungskommission NRW (1995, 33, 112f.).

keitshorizont der Kinder zu bringen, ihre Lebenswichtigkeit erfahrbar zu machen, wo es möglich ist, an solchen Aufgaben mitzugestalten – in der kleinen Münze des eigenen Alltags. Abfallvermeidung in der Klasse, Mülltrennung an der Schule, Streitschlichter und Klassenrat – das zum Beispiel sind erfahrbare und gestaltbare Projekte, die auch auf globale Probleme verweisen.

Mit diesem Prinzip verbieten sich zwei Einstellungen zur Frage nach Themen der Grundschularbeit: die Einstellung, Themen seien beliebig, ebenso die kleinliche, auf das einzelne Schuljahr bezogene Vorschrift in manchen Lehrplänen.

Solche Inhalte und Fragen haben oft vielfältige inhaltliche Bezüge, jenseits von Fächergrenzen, und ihre kompetente Bearbeitung erfordern oft Kenntnisse, Arbeitsweisen, Arbeitsmethoden, Strategien. Diese Überlegungen führen direkt zum nächsten Prinzip.

### In Zusammenhängen lernen

»Wir werden immer größer« mag ein Rahmenthema in Klasse 4 heißen. Was hat die Kinder früher interessiert, was interessiert sie heute? Wie stellen sie sich ihr Leben in zwanzig Jahren vor? Das kann der Einstieg sein, von dem aus sich weitere Themen ergeben: Hobby-Präsentationen, Zukunftswünsche, viele Fragen zum Thema Liebe, Jungen-Mädchen-Bilder, Sexualität, Dilemma-Geschichten... Die Kinder arbeiten mit ihren Erinnerungen, ihren Erfahrungen, ihren Meinungen und Wünschen, sie befragen, recherchieren in Büchern und im Internet, sie lesen, malen, betrachten Kindheitsbilder, machen und hören Musik, am Ende mag jeder und jede ein eigenes Buch zusammengestellt haben...

In diesem Unterricht wird nicht Unterrichtsstoff durchgenommen, werden keine Arbeitsblätter abgearbeitet, wechseln sich nicht nach Stundenplan Fächer ab. Vielmehr leiten Fragen, Vermutungen, Nachdenklichkeiten über sich, über das Leben miteinander den Unterricht und der Wunsch, mehr über sich zu erfahren und zu klären. Denken, Fühlen, Forschen, Handeln, Gestalten verbinden sich; Arbeitsmethoden wie Clustern, Interviewen, Vortragen, Rollenspiel tragen das selbstständige Arbeiten.



In Zusammenhängen lernen hat hier wie bei allen Themen eine zweifache Bedeutung:

- Erstens hat das Thema und seine Bearbeitung vielfältige Bezüge zu dem, was der Einzelne bisher weiß und kann, was er erfahren und verstehen möchte; die Arbeit aktiviert und verändert, erhellt und ergänzt, trägt dazu bei, Erfahrungen und Weltwissen für sich neu zu konstruieren. Dies ist der Zusammenhang zum Ich.
- Zweitens erschließen sich Sachen und Sinn in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen, jenseits des gefächerten Unterrichts.

Dies verlangt von den Lehrkräften eine Exzellenz-Didaktik. So wie diese Qualitäten mit traditionellem lehrerzentrierten Unterricht nicht zu erreichen sind, so wenig auch mit dem Gegenteil, dem »professionellen Nichtstun«, wie dies der eine oder andere Schulreformer vom Lehrer fordert. Es ist das Zusammenspiel aus Einfühlungen, Offenheit für die Vorschläge und Vorstellungen der Kinder, guter Organisation differenzierter Arbeit, qualifizierenden Begleitungen der Kinder bei ihren Erarbeitungen, mäeutischen Gesprächsleitungen, Lehrervortrag, erarbeitenden Lehrgesprächen, Einübung von Arbeitsmethoden; ein Zusammenspiel also aus lerner- und aus lehrergeleiteten Aktivitäten.

Die Lehrerbildung hat meiner Einschätzung nach diese Herausforderung häufig noch nicht erkannt.

### *Sozialkompetenz*

Eine didaktische Fehlentwicklung unserer Tage beruht auf einem Missverständnis: Von der Verschiedenheit der Kinder, einem im Kern diagnostischen Befund, wird 1 zu 1 gefolgert, dass dann der Unterricht auch radikal zu individualisieren sei, sozusagen dem Leitbild der Prinzenerziehung folgend. Tatsächlich vollzieht sich Bildung bei jedem Kind zwar individuell, aber es ist doch immer angewiesen auf Austausch und Dialog, auf Beratung und Unterstützung, selbst dann, wenn man noch gar nicht Ansprüche sozialen Lernens oder demokratie-pädagogische Überlegungen einbezieht. Mit diesem Einbezug gewinnt die Entwicklung der Sozialkompetenz eine noch zwingendere Bedeutung und Akzentuierung.

Hartmut von Hentig hat hierzu immer wieder die Schule als »polis« angemahnt.



„Wir brauchen“, so Hartmut von Hentig (1993, 191),

„eine Erziehung zur Politik. Die Politik der Bürger, die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, ist in unserer Welt so schwierig, dass sie einer besonderen, einer kunstvollen Anlage bedarf. Ich nenne es die Schulpolis.“

Und er fährt fort:

„Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben – das Gesetz der res publica, das des logon didonai (der Rechenschaftspflicht), das der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten, also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Vernünftigkeit unter den Bürgern und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt –, werden wir sie in der großen polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“

Das erste Prinzip bewirkt die Grundlage für die beiden nächsten.

### Lernen in Gemeinschaft mit anderen

Der Austausch von Erfahrungen, Gedanken, Fragen, Vermutungen und kooperative Erarbeitungen klären und bereichern bei allen Inhalten. Der Beitrag des Einzelnen oder einer Gruppe zu einem gemeinsamen Ziel bei Projekten wie einem eigenen Märchenbuch, einer Tierkartei, einer thematischen Ausstellung, der Gestaltung eines Landheimaufenthaltes verlangt Qualität und Verantwortung, Geradestehen für das Erarbeitete. Das Leben in der Klasse und in der Schule erfordert gemeinsam verhandelte und verantwortete Arbeiten, Handlungsweisen, Regelungen und es muss Entscheidungen darüber geben, wie bei abweichendem Verhalten, bei Konflikten, bei Streit der Einzelne und die Gemeinschaft reagieren. Erarbeitet, weiterentwickelt werden Gesprächs- und Arbeitsregeln, Sprachformen demokratischen Sprechens und Pro-Kontra-Gespräche; Rituale wie Morgenkreis, Planungs- und Reflexionskreis, Geburtstagsfeier, Institutionen wie Patenschaften, Schreibkonferenz, Versammlung oder Klassenrat.

Diese Möglichkeiten sind nicht ein für allemal geregelt und stehen dann unverrückbar in ihrer Struktur. Regelungen, Rituale und Arbeitsformen mögen zunächst als Vor-Ordnungen von der Lehrkraft vorgegeben sein, wo Kindern die Erfahrungen fehlen. Mit den wachsenden Erfahrungen der Kinder stehen sie aber zur Disposition, Regelungen werden mit den Kindern, von den Kindern neuen Situationen und Erfah-

rungen angepasst, vereinbart, öffentlich festgehalten, erprobt und reflektiert. Die Kinder erfahren, dass Regeln Vereinbarungen sind, um das Lernen und Leben in Gemeinschaft zu ermöglichen, dass sich die Regeln den Bedürfnissen und Situationen anpassen müssen, dass sie also Menschenwerk sind und sie selbst als Betroffene daran auch beteiligt sind.

Die amtlichen Fächer-Studentafeln haben für solche überfachlichen Lerngelegenheiten keinen Platz vorgesehen.

Das nächste Prinzip rückt noch einmal die Verschiedenheit der Kinder in den Blick, nun als didaktische Herausforderung.

### Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration

Integration, oder wie neuerdings lieber gesagt wird: Inklusion, meint den Verzicht auf jedwede Aussonderung von Kindern: Die inklusive Schule schätzt die Verschiedenheit der Kinder als Gewinn für den Anregungswert für jedes einzelne Kind ebenso wie als Gewinn für die Grunderfahrung von der gleichen Würde jedes Einzelnen und seinen Beitrag für die Gemeinschaft. Von solchen Zielsetzungen her verbietet sich ein Unterricht, der einzelne Kinder vorwiegend isoliert fördert. Nein, individuelle Förderung geschieht durch die gemeinsame Arbeit. Durch Arbeitsteilungen, durch kleinere Projekte kann jedes Kind auf seinem Niveau zur Arbeit beizutragen. Wochenplanunterricht, Freie Arbeit, Werkstattunterricht sind moderne Arbeitsformen, die jedwede Individualisierung ermöglichen.

Allerdings erfordert dies auch für die ersten Schuljahre bestimmte Rahmenbedingungen: Klassen unter zwanzig Kindern und durchgehende Teamarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen, das heißt durchgehende Doppelbesetzung. Dies ist zum Beispiel eines der Erfolgsrezepte in den schulisch erfolgreicherer skandinavischen Ländern.

Mit dem letzten der neun Prinzipien rücken auch die Demokratieformen der Regierungs- und Gesellschaftsform in den Blick der Schulpolis.

### Grundschule als Lernfeld für Demokratie

Dass die Kinder vielfältig an der Gestaltung des Unterrichts, des Schullebens und der in der Schule gepflegten Umgangsformen mitwirken, dass der Umfang ihrer Beteiligung sich mit ihrer Erfahrung erweitert und deren Qualität sich weiterentwickelt, das wurde schon bei den vorigen Prinzipien bedacht. Ergänzen will ich an dieser Stelle, dass die Kin-

der auch an weitergehenden, die Schule als Ganzes betreffenden Belangen beteiligt werden, dass sie erste Erfahrungen auch mit Formen repräsentativer Demokratie machen, dass sie auch erkennen, dass die in der einzelnen Schule lebenden und arbeitenden Menschen in übergeordnete Entscheidungen eingebunden sind.

Der Klassenrat ist das Gremium für die Kinder der einzelnen Klasse mit ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer. Hier werden alle wichtigen Entscheidungen für das Klassenleben getroffen, die ihm von der Lehrkraft übertragen werden, z. B. die Klärung von Konflikten, Anregungen für Unterrichtsinhalte, für das Klassenleben... Nach einiger Zeit der Gewöhnung und Beispielgebung übernehmen Kinder die Leitung. Ergebnisse werden gemeinsam festgehalten.

An der Wartburg-Schule in Münster, einer Ganztagschule, gibt es drei Schulhäuser. Für jedes Schulhaus gibt es ein Hausparlament, in dem gewählte Vertreter der vier Klassen des Hauses zusammenkommen. Das Hausparlament entscheidet über die Belange, die das jeweilige Haus betreffen, z. B. über Konflikte im Haus, über Anschaffungen von Spielzeug, über Anregungen an das Schulparlament. Das Schulparlament tritt einmal im Monat zusammen. Es besteht aus den zwölf gewählten Vertretern der zwölf Klassen, der Schulleiterin, die auch als Schriftführerin fungiert, sowie dem Hausmeister als Sachverständigen. Themen hier sind Wünsche und Probleme, die die ganze Schule betreffen, z. B. die Einrichtung einer Leseoase, der Regelung zum bis dahin strittigen Fußballspielen auf dem entsprechenden Feld... Die Schulparlamentarier übernehmen auch Repräsentationsaufgaben für die Schule: die Begrüßungen bei der Einschulung, die Eröffnung einer Ausstellung, das Führen von Gästen bei Schulbesichtigungen usw.

Bei solch mitwirkender Arbeit erfahren die Kinder auch die Grenzen von Mitbestimmung: Grenzen, die an der Schule durch Kollegium und Schulträger gesetzt werden, und Grenzen, die durch die Grundsätze für das Schulwesen durch die gewählten Volksvertreterinnen und -vertreter im Landtag gezogen sind. Mit der Erfahrung dieser Grenzen lernen sie zweierlei:

- Erstens entdecken sie Entscheidungshierarchien, wie sie für unsere Demokratie als Regierungsform kennzeichnend ist.



- Zweitens erkennen sie aber auch Zuständigkeiten und können sie für eigenes Handeln nutzen, z. B. können Kindervertreter bei erkannten Problemen Anträge an die Lehrer- und Schulkonferenz stellen, ihre Überlegungen bei den Konferenzen selber vortragen, sie können Gespräche mit dem Schulträger führen und eigene Vorschläge vorlegen, z. B. zur Gestaltung des Schulhofes, zur Ausstattung der Schule...

Bedingung für diese Arbeit an dieser Schule ist der Ganzttag, weil nur dadurch Zeiten für solche Gremienarbeit gewonnen werden können, und die pädagogisch abgestimmte Gestaltung des Ganztages.

### **Ist die Grundschule in Deutschland ein Demokratie-Modell?**

In Anbetracht der Beispiele aus Grundschulen möchte man antworten: Ja. Doch muss die Antwort im Konjunktiv formuliert werden: Ja, die Grundschule in Deutschland könnte ein Demokratie-Modell sein. Aber sie kann es nicht.

Sie könnte es sein. Denn all die genannten Prinzipien sind wohl in keiner Schulform und auf keiner Schulstufe in Deutschland so verwirklicht wie in Grundschulen, bei weitem nicht in allen, aber in einer erkennbaren Minderheit von Klassen und Schulen, häufiger realisiert mit einzelnen Maßnahmen wie der wohnlichen Atmosphäre, dem eigenaktiven Schriftspracherwerb, der Einführung eines Klassenrates, dem Projektunterricht, der Mitwirkung bei der Neugestaltung des Schulhofs. Aber es bleibt immer pädagogisches Stückwerk, mal weniger, mal mehr. Es fehlt die Radikalität: die Ausweitung auf das Leben, Lehren und Lernen insgesamt, die eine Schule konsequent zur Schule in der Demokratie und für die Demokratie machen würde.

Die Gründe sind konkret zu benennen:

Die deutsche Grundschule ist ein Kind der Weimarer Schulpolitik. 1919 wurde die gemeinsame Schulzeit der Kinder in »einer für alle gemeinsamen Grundschule« in der Weimarer Verfassung verankert, ohne dass dort die Dauer dieser gemeinsamen Schule festgelegt wurde. Um diese Dauer wurde politisch erbittert gestritten – die einen wollten eine nach den Bildungs- und Besitzständen gegliederte Schule von Anfang an, die anderen eine gemeinsame Schule für alle. Am Ende, 1920, stand der Weimarer Schulkompromiss: gemeinsame Schule bis Klasse 4, da-



nach die ständische Schule mit den drei Säulen für die praktisch Arbeitenden, die kaufmännisch Arbeitenden und die Akademiker. Die Auslese dafür erfolgte am Ende von Klasse 4.

Mit dieser Hypothek der frühen Auslese für ein ständisch gedachtes Schulsystem ist die Grundschule nun seit 87 Jahren belastet: Die Entscheidungen, auf welche der weiterführenden Schulen ein Kind gehen wird, fallen in Klasse 4, der Schatten dieser Entscheidungsfindung fällt aber weit zurück in die Grundschuljahre. Eng damit verbunden ist die Vorschrift, Kinderleistungen zu zensieren, in acht von 16 Bundesländern schon ab Klasse 2.<sup>8</sup> Durch Zensurengebung und Auslese wird der Grundschule aufgetragen, die Kinder zu hierarchisieren, in eine Leistungsrangfolge zu bringen und zu möglichst homogenen Leistungsgruppen, nämlich auf die verschiedenen nachfolgenden Schulformen zu sortieren. Bei einem Lebensalter von neun oder zehn Jahren ist aber keine einigermaßen verlässliche Auskunft über das weitere Leistungsvermögen und dessen Entwicklung über die nächsten Jahre möglich. Hinzu kommt die im internationalen Vergleich gewonnene Erkenntnis:

„Je früher ein Bildungssystem die Kinder in verschiedene Schularten aufteilt, desto stärker hängt der Bildungserfolg vom jeweiligen familiären Hintergrund ab“.<sup>9</sup>

Durch frühe Auslese werden der Schule mithin die Möglichkeiten beschnitten, Bildungschancen für Kinder aus bildungsferneren Milieus zu schaffen. Dies alles ist vielfach empirisch belegt.<sup>10</sup> Damit verstößt die deutsche Schule permanent gegen Grundrechte wie das Gleichheits- und das Entfaltungsrecht (Art. 2 und 3 des Grundgesetzes), bzw. gegen das Recht des Kindes auf Bildung auf der Grundlage der Chancengleichheit, wie dies die UN-Kinderrechtskonvention verlangt. Die Ausleseentscheidung gehört zu den Dienstaufgaben der Lehrkräfte. Diese schulpolitische Zumutung bewirkt in einer hoch lebensbedeutsamen Frage staatlich gewolltes Unrecht und für jede Lehrkraft den Zwang, sich dabei mit schuldig zu machen.

Die deutsche Schule insgesamt kann folglich nicht als Modellfall für eine demokratische Schule gelten, ein Urteil, das auch der UN-

---

<sup>8</sup> Brügelmann u. a. (2006, 10).

<sup>9</sup> Wößmann (2007, 9).

<sup>10</sup> Siehe z. B. Brügelmann u. a. (2006, 58ff.); Klemm (2007, 8ff.).

Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, in seinem Bericht formuliert hat.

Nun zur Grundschule im Besonderen: Die Hierarchisierung der Kinder durch frühe Zensurierung und Auslese verdirbt die Bemühungen, die neun Prinzipien zu realisieren:

- Wenn Kinder öffentlich beschämt werden durch Leistungsvergleiche, durch schlechte Noten, durch Versagererlebnisse, durch Sitzenbleiben, durch Überweisung zur Förderschule, wird die Erfahrung von Geborgenheit und Lebensfreude beim Leben und Lernen zerstört.
- Wenn Kinder zu Konkurrenten um die besseren Noten werden, wenn Notenbeste Arroganzen und Leistungsschwache ein negatives Selbstbild entwickeln, wird die Achtung vor dem Anderen beschädigt und das Lernen in der Gemeinschaft mit anderen entsolidarisiert.
- Wenn Kinder lernen, für Noten zu arbeiten, wird das sachkompetente Lernen mit hoher Sachmotivation außer Kraft gesetzt.
- Wenn für alle Kinder gleiche Anforderungen und gleiche Maßstäbe gelten, bleibt die Chancengleichheit auf der Strecke, das heißt: das Recht auf Bildung jedes einzelnen Kindes wird illusorisch; die ständige Entmutigung der Schwächeren führt zur Selbstbescheidung.
- Wenn die Zeit knapp ist und in den Klassen 3 und 4 die Kinder auf Tests und weiterführende Schulen vorbereitet werden, tritt die Selbstaneignung von Welt, ein Prinzip, das immer mit eigenen Lernwegen, mit Ausprobieren und Fehlern, mit Zeitbedarf verbunden ist, in den Hintergrund zugunsten eines straffer geführten erarbeitenden Unterrichts.<sup>11</sup>

Diese Effekte werden durch andere Strukturmerkmale und aktuelle schulpolitische Maßnahmen verstärkt:

- Ergänzend zum Unterricht werden an immer mehr Schulen Betreuungszeiten bis mittags und über den Mittag hinaus eingeführt. Der Schultag teilt sich dann in Unterricht durch Lehrkräfte

---

<sup>11</sup> Siehe auch die »bildungspolitische Bewertung« in Brügelmann u. a. (2006, 58ff.).

und Betreuung durch Ehrenamtliche, Geringverdiener oder Vereine. Ein pädagogisch durchgängiges Konzept fehlt aber, mithin können Chancen eines Ganztags nicht wahrgenommen werden – nämlich die Mitgestaltung des Tages, eine Rhythmisierung jenseits der Fächerung, das Ineinandergreifen bei Projektarbeiten oder individueller Förderung, die Arbeit von Schülervertretungen.

- Die Aufhebung der Schulbezirksgrenzen in Nordrhein-Westfalen wird die sozial selektive Struktur des Bildungswesens verstärken. Sie nimmt den Kindern, die aus ihrem Wohngebiet heraus zu anderen Schulen gefahren werden, die Möglichkeiten, in ihrem Lebensfeld erkundend und forschend tätig zu werden, sie beendet die Bemühungen um die Öffnung der Schule zum Stadtteil, zum Gemeinwesen.
- Die jährlichen flächendeckenden Leistungstests, nun am Ende von Klasse 3, verstärken die Tendenz zu fremdbestimmten Inhalten und Aufgaben und geben durch ihre schlichten Aufgabenformate ein Beispiel für abfragenden statt für problemlösenden Unterricht und argumentatives Lernen. Sie verschärfen durch Orientierung der Aufgaben am Sprach- und Weltwissen der Mittelschicht die soziale Selektion.<sup>12</sup>
- Die deutsche Grundschule ist finanziell unterversorgt. Zum Beispiel zeigt der Ländervergleich: Für sie wird finanziell weniger aufgewendet als in den meisten EU-Ländern, obwohl Deutschland eines der reichsten Länder ist und Bildung angeblich Priorität genießt.<sup>13</sup> Dadurch sind kleine Lerngruppen mit zusätzlichen Förderlehrern und ausgeweiteter Bildungszeit nicht möglich; dies aber sind Bedingungen für eine wirksame individuelle Lernbegleitung, wie uns die schulisch erfolgreicherer Länder zeigen.

Mein Fazit aus den Überlegungen:

Die deutsche Grundschule könnte ein Demokratie-Modell sein, weil viele Ansätze dazu im Konzept vorhanden und in der Praxis entwickelt

---

<sup>12</sup> Siehe hierzu ausführlicher: Der Grundschulverband (2007).

<sup>13</sup> OECD (2006, 210).



und erprobt sind. Sie kann aber ein Demokratie-Modell nicht sein, weil sie geprägt ist vom Ausleseauftrag für ein nachfolgendes ständisches Schulsystem und vom fachlichen Lernen für eine spätere Zukunft, statt vom selbstverantworteten und mitbestimmenden Lernen in der Gegenwart der Kinder.

Derzeit wird gern als Killerargument bei der Debatte um die Schulstruktur eingewendet: „Ja, aber allein die längere Grundschulzeit ändert doch nichts, allein der Ganzttag..., allein xy...“.

„Nicht einzelne Faktoren“,

so schreibt Hans Brügelmann auch angesichts vieler empirischer Befunde,

„sondern das Zusammenspiel und ihre oft schwierige Balance machen eine gute Schule aus.“<sup>14</sup>

Und er verweist darauf, dass es auf den Geist, das Ethos einer Schule ankomme, von dem aus alles andere mitbestimmt werde.<sup>15</sup> Was für die einzelne Schule gilt, gilt ebenso für das Schulsystem: Meinen wir mit Mündigkeit, dass wir auch dem Grundschulkind Mündigkeit zutrauen, dass wir ihm selbst-, sach- und sozialkompetentes Handeln ermöglichen und seine Kompetenzen hierin weiterentwickeln und stärken müssen; meinen wir, dass die Demokratie als Lebensform auch in der Grundschule gelebt und mit den Kindern gestaltet werden muss, dann hat dies Folgen auch für die Struktur der Schule. So herum wird ein Schuh daraus. Nicht die Abschaffung des Sitzenbleibens ist die notwendige Reform, sondern das zu Grunde liegende Menschenbild, die darauf fußende Pädagogik, der dann die Änderungen der Rahmenbedingungen folgen, zwingender: folgen müssen, unter anderem, der Verzicht auf selektive Maßnahmen wie das Sitzenbleiben, weil sie kontraproduktiv sind.

Die mageren Ergebnisse zur Lesekompetenz der deutschen Schüler bei der PISA-Studie haben viele Aktivitäten zur Leseförderung hervorgebracht: von der Politik, von Institutionen wie der Stiftung Lesen, von Medien wie dem Fernsehen oder der Wochenzeitschrift DIE ZEIT, von Privatpersonen wie der Lesepaten-Bewegung, von Fortbildungsmaßnahmen und Verlagen. Diese Wucht und Vielzahl von Unterstützern brauchte die Demokratie-Pädagogik, denn die Demokratie-Kompeten-

---

<sup>14</sup> Brügelmann (2005a, 284).

<sup>15</sup> Ebda.



zen sind, ausweislich der eingangs genannten Civic-Education-Studie, ebenso deprimierend wie die der Lesekompetenz.

Ein Schritt dazu ist diese Tagung und das, was ihr folgt. Öffentlichkeitswirksam wird das Thema hoffentlich, wenn realisiert wird, was die OECD plant: dass nämlich in zukünftigen PISA-Studien auch demokratie-bestimmte Kompetenzen überprüft werden.<sup>16</sup> Allerdings wird dann zu fragen sein, ob die PISA-Tests auch das erfassen, was ich hier als wesentlich für eine demokratische Grundschule beschrieben habe.

---

<sup>16</sup> Zitiert bei Edelstein (2007, 3).

# Demokratische Grundschule – der gesellschaftliche Kontext von Partizipation

Ursula Winklhofer

Der Anspruch, Kinder und Jugendliche an sie betreffenden Entscheidungen und der Gestaltung ihres Alltags zu beteiligen, ist zu einem weitgehend akzeptierten »Common Sense« in pädagogischen und kinder- und jugendpolitischen Diskursen geworden. Das Bild vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung beeinflusst die neuere Bildungsdiskussion. So sieht sich auch die Schule vermehrt mit der Frage konfrontiert, wie sie es denn mit selbstbestimmtem Lernen und Partizipation halte und welchen Beitrag sie leisten könne, um Kinder und Jugendliche heranzuführen an eine aktive Beteiligung in der demokratischen Gesellschaft.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie sich der Partizipationsdiskurs mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen verbindet. Weiterhin wird ein Bild der Partizipationslandschaft in den verschiedenen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen skizziert, um abschließend einige Ergebnisse zur Partizipation in der Grundschule vorzustellen.

## **Partizipation im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen**

Mit Partizipation sind vielfältige Ansprüche und Anforderungen, oft auch hoch gesteckte Ziele verbunden. Dahinter stehen an mancher Stelle auch Befürchtungen und neue, mit Modernisierungsprozessen verbundene Notwendigkeiten. Gleichzeitig stimmen die vielfach postulierten Forderungen noch nicht mit der Realität in der Praxis von Politik und Institutionen überein, so dass die Botschaften und Erwartungen an Kinder und Jugendliche sich teilweise widersprechen.

### *Integration in das demokratische System*

Der Ruf nach Partizipation und Demokratieerziehung erwächst zu einem Teil aus der Befürchtung, den Nachwuchs für Verbände, Parteien und Institutionen als wesentliche Träger unseres demokratischen Sys-

tems nicht mehr gewährleisten zu können. Neue Partizipationsmöglichkeiten werden gefordert, um Kinder und Jugendliche an eine aktive Beteiligung heranzuführen und damit die Integration in das demokratische System, aber auch die Belebung und Aufrechterhaltung dieses Systems, sicherzustellen. Ziel ist es, das politische Interesse zu erhöhen, die Bindung an Parteien und Verbände zu stärken und teilweise auch ganz direkt – natürlich vor allem bei Jugendlichen – politischen Nachwuchs zu sichern.

Zunehmend ins Bewusstsein rücken darüber hinaus Konfliktpotenziale, die sich aus dem demografischen Wandel ergeben. Die junge Generation gerät nicht nur zahlenmäßig in die Minderheit, sie ist auch hinsichtlich der Verteilung von Ressourcen und Privilegien sowie in ihren Mitsprachemöglichkeiten benachteiligt. Auch diese Analysen führen zu der Forderung, die Interessen der jüngeren Generation durch mehr politische Partizipation wirksam werden zu lassen.<sup>1</sup>

An Kinder und Jugendliche ergeht somit einerseits der Appell, sich aktiv in das demokratische System einzubringen. Auf der anderen Seite erhalten sie jedoch immer wieder deutliche Signale, doch lieber nichts »durcheinander« zu bringen bezüglich der Verteilung von Macht und finanziellen Ressourcen. Dies zeigt sich teilweise im Bereich der kommunalen Beteiligung. Hier findet sich immer wieder die Tendenz, Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auf abgegrenzte Bereiche zu beschränken, die in ihren politischen Auswirkungen kontrollierbar sind, anstatt sich auf eine umfassende Beteiligungskultur einzulassen. Die gemeinsame Gestaltung eines Spielplatzes oder Freizeitgeländes wird zum Prototyp erfolgreicher kommunaler Kinder- und Jugendbeteiligung, konfliktträchtig wird es jedoch, wenn die Heranwachsenden auf andere Politikbereiche Einfluss nehmen wollen, mit Forderungen bezüglich der Verkehrsgestaltung, Einmischung in die Stadtentwicklung oder Kritik an hohen Ozonwerten.

Doppelgesichtig ist die Forderung nach mehr Partizipation auch angesichts des Rückzugs des Wohlfahrtsstaates:

„[...] wenn die Fürsorge des Wohlfahrtsstaates weniger selbstverständlich wird, werden die Individuen für ihr eigenes Wohlergehen verantwortlich gemacht – und dazu wird von ihnen verlangt, sich (später) gesellschaftlich mündig betragen zu können. Deshalb sei es ihre Pflicht,

---

<sup>1</sup> Hurrelmann (2001).

dies zu lernen. Implizit findet also eine Verschiebung vom Recht auf Teilhabe zur Pflicht an Teilnahme statt“.<sup>2</sup>

Auf der politischen Ebene stehen sich also Integrationswünsche und Machterhalt gegenüber, für den Einzelnen geht das Angebot zu Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme mit einer zunehmenden Verpflichtung zu einer umfassenden Selbstsorge einher. Aus diesen Überlegungen lässt sich festhalten: Wenn Integration durch Partizipation gelingen soll, kostet das den Preis der Machtabgabe.

### *Partizipation als Voraussetzung von Bildung und Sozialisation*

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Bedeutung von Partizipation im Kontext von Bildung und Sozialisation. Zum einen sind mit Partizipation wichtige Bildungsziele verbunden, die heute als Schlüsselqualifikationen gelten. Dazu gehören eigenständiges Handeln, die Positionierung der eigenen Standpunkte bei gleichzeitiger Respektierung anderer Meinungen, kommunikative Fähigkeiten und gewaltfreie Formen der Konfliktlösung<sup>3</sup>. Im ersten bundesweiten Bildungsbericht wird »gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit« als eines von drei grundlegenden Bildungszielen postuliert.

„Bildung leistet auf diese Weise einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und zu demokratischer Partizipation“.<sup>4</sup>

Partizipation und Bildung korrespondieren jedoch neben dem Erwerb einzelner Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen noch auf einer ganz grundlegenden Ebene, die mit Wandlungsprozessen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung zu tun hat. Als eine zentrale Herausforderung des Modernisierungsprozesses stellt sich der Anspruch an eine selbstgesteuerte Lebensführung, die in der Lage ist, mit in vieler Hinsicht unsicher gewordenen äußeren Strukturen umzugehen. Dadurch entsteht ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Offenheit, so dass „der oder die Einzelne zur Lebensführung in eigener Regie berufen wird“<sup>5</sup>. Dies betrifft nicht nur die Arbeits- und Berufswelt, sondern auch die familialen und partnerschaftlichen Beziehungen, denn im Privatleben sind ebenfalls persönliche Entscheidungen und vielfältige Aushandlungspro-

---

<sup>2</sup> du Bois-Reymond (2005, 237).

<sup>3</sup> Vgl. Winklhofer/Zinser (2003a).

<sup>4</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, 2).

<sup>5</sup> Jurczyk/Lange (2002, 11).



zesse gefordert. Auf diese Wandlungsprozesse nimmt auch der Bildungsbericht Bezug, indem er als erstes übergreifendes Bildungsziel die »individuelle Regulationsfähigkeit« setzt, die als „Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten“ definiert wird<sup>6</sup>. Wenn Erziehung und Unterricht auf diese neuen Anforderungen vorbereiten sollen, dann müssen sie in ihren Abläufen und Vollzügen Beteiligungsmöglichkeiten integrieren.

Hinzu kommt, dass sich das grundlegende Verständnis von Bildung verändert hat. Es besteht inzwischen breiter Konsens darüber, Bildung und Lernen als eigenaktive Prozesse zu begreifen, die folgerichtig nur mit Freiräumen für Eigenbeteiligung gelingen können. Diese Überlegungen führen zu dem Ergebnis: Bildung und Erziehung sind heute nicht mehr denkbar ohne Partizipation.

### *Gestaltung der Generationenbeziehungen*

Trotz der verstärkten Proklamation dieser Bildungsziele reiben diese sich an den bestehenden Strukturen. Dies betrifft in besonderem Maße die Schule, die in ihrer gesamten Organisation, ihren institutionellen Strukturen und teilweise auch ihrem Verständnis der Generationenbeziehungen anderen Prämissen folgt. Grundsätzlich berührt der gesellschaftliche Wandel die Generationenbeziehungen, das heißt also das Verhältnis zwischen Kindern, Jugendlichen und Eltern, aber genauso zwischen Kindern, Jugendlichen und Erzieher/innen oder Lehrer/innen. Ähnlich wie in anderen Lebensbereichen können wir auch im Verhältnis der Generationen Entgrenzungsprozesse feststellen. Entgrenzung wird dabei generell als sozialer Prozess verstanden, in dem sich unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen auflösen und mögliche neue Regulierungen erst allmählich herausbilden.<sup>7</sup> Dies zeigt sich z. B. darin, dass die Rollenzuschreibungen und Bilder von Kindern und Erwachsenen unschärfer werden. Feste Zuschreibungen von Charakteristika wie z. B. wissend oder unwissend lösen sich auf, Tätigkeitsmuster wie Lernen und Arbeiten lassen sich nicht mehr eindeutig zuordnen, denn auch für Erwachsene gilt der Anspruch des lebenslan-

---

<sup>6</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, 2).

<sup>7</sup> Jurczyk/Oechsle (2002, 5).

gen Lernens, Statuszuschreibungen sind nicht mehr eindeutig – gerade im Partizipationsdiskurs wird z. B. der Status des Bürgers/der Bürgerin, ursprünglich den Erwachsenen vorbehalten, auch für Kinder in Anspruch genommen.

In der Folge ist heute in etlichen Bereichen der Lebensführung nicht mehr klar, inwieweit die ältere Generation die Deutungshoheit für sich beanspruchen kann. Da Vorsprünge an Wissen und Autorität nicht mehr selbstverständlich gegeben sind, muss das Generationenverhältnis neu austariert werden. Angesichts dieser immer wieder situativ zu leistenden Entfaltung von Generationenbeziehungen in Familie, Schule und anderen Kontexten entsteht erhöhter Reflexions- und Aushandlungsbedarf.<sup>8</sup> So zeigt sich gerade im Bereich der Schule als häufiges Motiv der Lehrkräfte für ein Engagement in Sachen Beteiligung, das Verhältnis zu den Schülern verbessern und neu gestalten zu wollen. Denn dieses Verhältnis ist nicht mehr selbstverständlich in vielerlei Hinsicht: im Hinblick auf Erwartungen an Leistungen und methodische Angebote der Schule, im Hinblick auf Wissensvorsprünge und Disziplinierungsmacht. Partizipationsprozesse eröffnen hier die Möglichkeit, sich über gegenseitige Erwartungen zu verständigen und Rollen neu zu definieren.

Beteiligungsangebote haben in diesem Kontext ein doppeltes Gesicht:<sup>9</sup> Zum einen tragen sie zur Verunsicherung im Verhältnis der Generationen bei und zwingen die Erwachsenen, ihre Rollen neu zu definieren, sie beschleunigen also auch Entgrenzungsprozesse. Zum anderen bieten sie jedoch auch einen Rahmen, um diese notwendigen Reflexions- und Aushandlungsprozesse zu führen. Sie verhelfen dazu, neue Regeln im Umgang miteinander zu etablieren, Entscheidungsbefugnisse und Verantwortung neu zu verteilen, für Aushandlungsprozesse Formen zu finden. Daraus folgt: Partizipation trägt zur Veränderung und Neugestaltung der Generationenbeziehungen bei. So gesehen stehen alle pädagogischen Institutionen nicht nur unter dem Bildungsaspekt, sondern auch unter dem Aspekt der Gestaltung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und der jüngeren Generation vor der Herausforderung, sich mit Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligung auseinanderzusetzen.

---

<sup>8</sup> Lange (2004).

<sup>9</sup> Winklhofer (2004).

## **Was bedeutet Partizipation?**

### **Reichweite, rechtliche Rahmenbedingungen und Partizipationsformen**

#### *Reichweite und Partizipationsstufen*

Wer sich mit Partizipation beschäftigt, wird schnell feststellen, dass unter diesem Begriff sehr unterschiedliche Praxisformen subsumiert werden. Neben der gewählten Beteiligungsform – sei es nun ein Jugendparlament oder ein Projekt – spielt die Reichweite des Partizipationsangebotes eine entscheidende Rolle. Dahinter steht die Frage, welche Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsrechte mit einem Beteiligungsangebot verbunden sind.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Stufen von Partizipation mit unterschiedlicher Reichweite unterscheiden. In Anlehnung an Vilmar (1986) wurde ein mehrstufiges Modell, das sich auf die politische und betriebliche Mitbestimmung Erwachsener bezieht, auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen übertragen<sup>10</sup>. Nicht selten wird Kindern und Jugendlichen nur eine erste Stufe von Partizipation angeboten, nämlich Mitsprache: Sie erhalten die Möglichkeit, ihre Meinungen oder Interessen zu äußern, ohne dass sie weiteren Einfluss auf Entscheidungsprozesse nehmen können. Eine zweite Stufe liegt vor, wenn die Heranwachsenden zwar in Beratungsprozesse einbezogen werden, aber an der Entscheidungsfindung nicht beteiligt werden (Mitwirkung). Partizipation im engeren Sinn findet erst ab der dritten Stufe statt, wenn Kinder und Jugendliche mitentscheiden und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten können (Mitbestimmung). Partizipation in diesem Verständnis unterscheidet sich von einer bloßen Teilnahme an Angeboten. Es geht vielmehr darum, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen zu übernehmen“<sup>11</sup>.

#### *Rechtliche Rahmenbedingungen*

Eine wichtige Grundlage für Partizipation ist die Verankerung entsprechender Rechte. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, seit 1991 für die gesamte BRD gültig) und die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK, seit 1992 für Deutschland in Kraft getreten; bezieht sich auf Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre) haben bedeutende Anstöße für

---

<sup>10</sup> Winklhofer (2000).

<sup>11</sup> Fatke/Schneider (2005, 7).



die Verbreitung des Partizipationsgedankens und die Förderung entsprechender Angebote gegeben. Nach dem KJHG sind Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen (§ 8, Abs. 1 KJHG). In der UN-Kinderrechtskonvention werden in den Artikeln 12 bis 17 das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie die Versammlungs- und Informationsfreiheit festgeschrieben. Neben den gesetzlichen Regelungen für Beteiligung in der Schule gab es Initiativen auf Länderebene, auch die kommunale Beteiligung stärker abzusichern (seit 1996 in Schleswig-Holstein als allgemeine Sollvorschrift; gefolgt sind u. a. das Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen und Niedersachsen; Baden-Württemberg hat die Einrichtung von Jugendgemeinderäten gesetzlich abgesichert; in Brandenburg wurde ein Rederecht in öffentlichen Sitzungen der Gemeindevertretung festgelegt<sup>12</sup>).

Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler werden in der Regel in den Landesschulgesetzen geregelt.<sup>13</sup> Formale Verfahren der Mitwirkung sind in den meisten Bundesländern ab der Sekundarstufe verbindlich vorgesehen: Die Wahl von Klassen- und Schulsprecher/innen, die Bildung des Schüler(bei)rats und die Mitwirkung an schulübergreifenden Gremien wie Schulkonferenz oder Schulforum sind in allen Bundesländern ab der 5. Klasse detailliert geregelt. Für die Grundschule dagegen werden – sicherlich mit der Vorstellung, dass eine solche Mitwirkung jüngere Kinder überfordern würde – diese Formen zumeist nicht vorgesehen, teilweise auch explizit ausgeschlossen. Lediglich die Wahl von Klassensprecher/innen ist in Brandenburg und Thüringen ab der 4. Klasse gesetzlich verankert; in einigen Bundesländern wird diese Mitwirkungsform ab der 1. Klasse als Option ausdrücklich eröffnet.<sup>14</sup> In Baden-Württemberg gilt als Richtlinie, dass Schülerinnen und Schüler der Grundschule „durch eine entsprechende, entwicklungsgemäße unterrichtliche Beteiligung auf Arbeit und Aufgaben der Schü-

<sup>12</sup> Vgl. Berger (2007, 121ff.).

<sup>13</sup> In Einzelfällen auch in einem gesonderten Schulmitwirkungsgesetz (Nordrhein-Westfalen); in einigen Ländern ist die Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens auch in der Landesverfassung verankert (Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen).

<sup>14</sup> Dazu gehören: Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Nur in Niedersachsen wird die Möglichkeit der Bildung von Schülerräten als Versammlung der Klassensprecher



lermitverantwortung vorbereitet werden“<sup>15</sup>. In den Grundschulen von Nordrhein-Westfalen sollen »Vorformen« einer Schülermitwirkung erprobt werden.

Bedeutsam im Hinblick auf die Lern- und Beteiligungskultur der Schule ist die KMK-Erklärung zur UN-Kinderrechtskonvention. Am 3. März 2006 hat die Kultusministerkonferenz eine »Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes« abgegeben. Darin heißt es u. a.:

„Die KMK spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.“

Weiter wird in dieser Erklärung festgehalten,

„dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“

Grundsätze der KRK sollen bei der Erarbeitung von Empfehlungen in Zukunft in besonderer Weise berücksichtigt werden.

Partizipationsanforderungen sind in der Folge dieser verstärkten rechtlichen Verankerung auch zunehmend in pädagogische und politische Leitlinien und Konzepte aufgenommen worden. So ist z. B. im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung »Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010« Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eines von sechs Handlungsfeldern<sup>16</sup>. Als konkrete Maßnahmen sind u. a. die Entwicklung von Qualitätsstandards für Beteiligung sowie die Verankerung von Beteiligung als Bildungsziel und in der Ausbildung von Fachkräften festgeschrieben worden.

---

auch für die Grundschule ausdrücklich ermöglicht. In Brandenburg können SchülerInnen ab der 4. Klasse beratend an der Schulkonferenz mitwirken.

<sup>15</sup> § 1, Abs. 3 und 4 der SMV-Verordnung des Landes Baden-Württemberg, zit. nach Füssel (1999, 28).

<sup>16</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). Der Nationale Aktionsplan knüpft an die Zweite Sondergeneralversammlung zu Kindern der Vereinten Nationen vom 8. bis 10. Mai 2002 in New York an und steht damit in enger Verbindung mit der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes.

### *Beteiligungsformen*

Für die Praxis spielt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beteiligungsformen eine wichtige Rolle. Diese sind nicht automatisch verbunden mit der Reichweite von Partizipation, denn das Ausmaß der (Mit-)Entscheidungsmöglichkeiten ist nicht an die Beteiligungsform gebunden und kann jeweils ganz unterschiedlich gestaltet sein. Im Prinzip lassen sich für alle öffentlichen und institutionellen Lebensbereiche – ausgenommen ist hier nur die Familie, bei der es um die direkte Interaktion zwischen Kindern und Eltern in der persönlichen Beziehung geht – drei Grundformen unterscheiden, nämlich repräsentative, offene und projektorientierte Formen.<sup>17</sup>

Repräsentative Beteiligungsformen sind Gremien mit gewählten oder delegierten Vertretern/innen, sei es nun ein Jugendparlament in der Kommune oder der Schülerrat einer Schule. Auf der politischen Ebene zeichnen sich diese Modelle durch ihre Ähnlichkeit mit den gewohnten parlamentarischen Strukturen aus; dies bringt den Vorteil, dass viele Erwachsene und Politiker/innen diese Beteiligungsform als seriös anerkennen. Tatsächlich besteht von Seiten der Politiker/innen eine recht hohe Bereitschaft, diese Gremien anzuerkennen und entsprechend auch strukturell abzusichern (z. B. Antragsrecht im Gemeinde- oder Stadtrat, eigener Etat). Die Mitarbeit in diesen Gremien stellt jedoch hohe Anforderungen an Kinder und Jugendliche, dies gilt im Prinzip genauso für die Schule. Neben Durchhaltevermögen für eine festgelegte Amtszeit sind sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Abstraktionsvermögen gefordert. Entsprechend groß sind die Hemmschwellen für Kinder und Jugendliche, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen.

Das klassische repräsentative Beteiligungsmodell in der Schule ist die Wahl der Klassensprecher/innen, die sowohl im Rahmen der Klassengemeinschaft als auch auf der Ebene der Schule im Schülerrat oder ähnlichen Gremien eine Vertretungsrolle einnehmen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung von Beteiligungsmodellen zeigte sich allerdings, dass oft wenig Klarheit über Aufgaben und Bedeutung dieser Position bestehen.<sup>18</sup> Es fanden sich ganz unterschiedliche Auffassungen zu dieser Rolle: Einmal wird die Besetzung zur Wahl der Schönheitskönigin oder

---

<sup>17</sup> Vgl. Winklhofer/Zinser (2003b).

<sup>18</sup> Bruner/Winklhofer/Zinser (2001).

des Sportcracks, andere sehen Klassensprecher/innen als Konfliktmanager/innen und Ansprechpartner/innen für die Problemfälle der Klasse. Es kommt vor, dass die Klasse den unbeliebtesten Schüler wählt, um ihn zu ärgern, weil der Job des Klassensprechers als vollkommen unattraktiv eingeschätzt wird (Tafel putzen, störende Schüler aufschreiben etc.). In vielen Schulen ist es offenbar nicht üblich, die Aufgaben dieser Rolle gemeinsam zu definieren.<sup>19</sup>

Je jünger die Kinder sind, umso eher ist auf Seiten der Pädagoginnen das Bewusstsein vorhanden, dass die Kinder in eine solche Rolle eingeführt werden müssen. So wurde in dem Modellversuch an einer Grundschule die Wahl der Klassensprecher/innen intensiv vorbereitet, indem z. B. jedes Kind für sich ein Wahlplakat gestaltet hat und die Klasse sich mit den Aufgaben dieses Amtes intensiv beschäftigt hat. Auch ältere Kinder und Jugendliche tun sich jedoch mit den unterschiedlichen Erwartungen an diese Positionen oft nicht leicht. Angesichts der Herausforderung durch diese – für die Kinder und Jugendlichen häufig neuen – Vertretungsrollen ist es wichtig, dass die Aufgaben und Befugnisse gemeinsam erarbeitet und geklärt werden.

Projektorientierte Beteiligungsformen sind zumeist im direkten Lebensumfeld der Betroffenen angesiedelt, richten sich auf ein bestimmtes Thema oder einen Planungsgegenstand und arbeiten häufig mit kreativen Methoden wie Malen, Fotografie, Video oder Modellbau (z. B. bei Stadtteilerkundungen oder einer Schulhofplanung). Kreative Elemente wie Musik, Tanz oder Theater können einbezogen werden. Sie bieten gerade im Hinblick auf die Teilnahmemöglichkeiten viele Vorteile: Dadurch, dass diese Methoden nicht nur auf verbale Fähigkeiten abheben, ist die Integration aller Kinder (z. B. eines Wohngebietes oder einer Schulklasse) mit ihren verschiedenen Fähigkeiten sehr viel besser zu erreichen. Jüngere Kinder sowie Kinder und Jugendliche aus »bildungsfernen« Schichten können sich an diesen Angeboten oft leichter beteiligen. Als Nachteil dieser Beteiligungsform ist zu sehen, dass einzelne Projekte im Vergleich zu etablierten Gremien keine kontinuierliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen absichern können. Deshalb erscheint eine Kombination von Projekten mit etablierten Beteiligungsgremien sinnvoll.

---

<sup>19</sup> Vgl. dazu auch Freitag (2007).



Welche Bedeutung Beteiligungsprojekte in der Schule haben können, soll hier an einem Beispiel aus unserer Modelluntersuchung dargestellt werden.<sup>20</sup> In einer Hauptschule wurden Schülerfirmen gegründet, die von den Schülerinnen und Schülern weitgehend selbst geführt wurden. Angesetzt wurde hier bei den handwerklichen Fähigkeiten der Schüler/innen, z. B. in der Fahrradwerkstatt oder in der eigenen Druckerei. Zwei Jugendliche, Yasemin<sup>21</sup>, 15 Jahre, und Rocco, 12 Jahre, leiten die Schülerfirmen »McCater«, ein Partyservice, und »Der Grüne Daumen«, die Gärtnerei. Sie beschreiben beide sehr begeistert, dass sowohl die Arbeit als solche als auch die Teamarbeit Spaß machen. Als Chef/in müssten sie jedoch auch darauf achten, ihr Team zusammenzuhalten, damit ein Produkt rechtzeitig fertig wird. Zu ihrer Funktion gehören auch organisatorische Aufgaben wie z. B. die Abwicklung der Bestellungen; sie genießen schulinterne Privilegien wie einen Ausweis, der sie dazu berechtigt, Telefon, Fax und den Kopierraum zu benutzen.

Bei diesem Modell ist es gelungen, bei den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen anzusetzen und gleichzeitig neue Herausforderungen durch neue Aufgaben und mehr Verantwortung anzubieten. Diese neue Tätigkeit verändert für Yasemin und Rocco ihre Haltung zur Schule grundlegend: Während diese früher langweilig war, ist sie jetzt zu einem zentralen Lebensraum geworden. Yasemin berichtet aus einem Gespräch mit ihrer Cousine:

„Zum Beispiel frage ich meine Cousine, die ist an einer anderen Hauptschule: Und, was macht ihr in der Schule so? Sie: Gar nichts. Ich: Wie, gar nichts, habt ihr keine Schülerfirma oder so? Sie: Nein, es ist langweilig. – In der Grundschule war mir genauso langweilig, nur noch in die Schule, lernen, Hausaufgaben, und das war’s. Aber hier unternehmen wir wenigstens was, nachmittags, man kommt immer so gern in die Schule – ich komme gern in die Schule, und früher bin ich nie so gerne gegangen. Ich finde die Schule echt cool.“

Dieses Beispiel zeigt, wie Schule mit diesen Angeboten zu einem wichtigen Lebensraum für die Kinder und Jugendlichen wird. In schulischen Projekten dieser Art können auch weniger leistungsstarke Schüler ihre Fähigkeiten einbringen und ihre Kompetenzen zeigen, was sich auch auf das Lernverhalten im Unterricht wiederum positiv auswirken kann.

<sup>20</sup> Vgl. Winklhofer (2002).

<sup>21</sup> Namen geändert.

Insbesondere für den Bereich der kommunalen Politik haben schließlich noch Offene Formen wie Kinder- und Jugendforen oder Kinderversammlungen Relevanz. Diese Angebote, an denen alle interessierten Kinder und Jugendlichen teilnehmen können, kommen dem Bedürfnis nach Spontaneität entgegen und verlangen keine allzu große Festlegung und Verbindlichkeit. Ein Nachteil besteht jedoch darin, dass die Auswirkungen der Vorschläge oft nicht transparent und ihre Umsetzung nicht nachprüfbar sind, wenn sich nicht jemand dafür verantwortlich fühlt, die Anliegen weiter zu verfolgen. Partizipation beschränkt sich dann auf einmaliges Fragen und Vorschlagen, ohne dass ein echter Dialog und Veränderungen erreicht werden. Bei intensiver Vor- und Nachbereitung ist jedoch auch in dieser Form eine wirkungsvolle Beteiligung möglich, so dass sich in etlichen Kommunen regelmäßig tagende Foren mit guter Anbindung an die kommunalpolitischen Strukturen etabliert haben.

Bedeutsam ist jedoch nicht nur die Beteiligungsform. Partizipation spielt sich für Kinder und Jugendliche zumeist in der Beziehung und in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen ab, seien es nun die Eltern, Erzieher/innen und Sozialpädagogen/innen, Lehrkräfte oder Kommunalpolitiker/innen. Das bedeutet, dass immer auch die Form des Umgangs miteinander, die pädagogische Haltung der Erwachsenen, die Grundhaltung, mit der sie sich gegenüber den Kindern und Jugendlichen in Beziehung setzen, eine zentrale Rolle spielen – das viel zitierte »ernst genommen Werden« ist hier angesprochen und eine grundlegende, die Eigenständigkeit und das Selbstbestimmungsrecht des jüngeren Gegenübers akzeptierende Haltung.

„Partizipation meint die Anerkennung des Subjektstatus Jugendlicher [...]. Für die Herstellung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen tragen die Erwachsenen eine besondere Verantwortung. Ihnen obliegt die Gestaltung von Anerkennung durch Achtung (vor der Person und den Positionen der Jugendlichen) und der Gestaltung symmetrischer Kommunikation“.<sup>22</sup>

Die Diskussion zum Stand der Partizipation wäre also verkürzt, würde man sie nur auf der Ebene vorhandener Beteiligungsformen oder Beteiligungsrechte führen.

Die dargestellten Aspekte stellen vier konstituierende Merkmale von Partizipation dar: Beteiligungsrechte, die Reichweite und Formen von

---

<sup>22</sup> Knauer/Sturzenhecker (2005, 81).

Partizipation sowie die Grundhaltung der Erwachsenen sind vier Koordinaten, anhand derer Aussagen über den Stand der Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen getroffen werden können. Für die Qualität von Beteiligungsangeboten spielen allerdings noch eine Reihe weiterer Kriterien eine Rolle (z. B. Ergebnisorientierung, Begleitung durch Erwachsene, zielgruppenspezifische Methoden).

### **Partizipation in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen**

Im Zuge der beschriebenen Entwicklungen interessierte sich auch die sozialwissenschaftliche Forschung zunehmend für die Frage: Wie können Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag, also in der Familie, in Kindertageseinrichtungen und in der Schule, in der Freizeit und im politischen Umfeld mitreden und mitgestalten? Und wie können diese Beteiligungsprozesse erfolgreich verlaufen?

Die empirische Forschung interessierte sich zunehmend für die Verbreitung unterschiedlicher Partizipationsangebote und -formen, für die Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen und beteiligten Erwachsenen, für die Effekte von Strukturen und Organisationsformen in Institutionen, Politik und Verwaltung sowie nicht zuletzt für die Wirkungen von Partizipationserfahrungen. Neben größeren quantitativen Befragungen<sup>23</sup> stehen hier auch qualitative Studien, die sich teilweise auf Modelle und Programme oder bestimmte Praxisbereiche beziehen.<sup>24</sup>

Betrachtet man die verschiedenen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, so gibt es zwei Bereiche, in denen sich ein Zugewinn an Beteiligungsmöglichkeiten deutlich manifestiert: Das ist zum einen der Bereich der Familie und, interessanterweise im Kontrast dazu, der öffentliche Raum, nämlich die Kommune.

#### *Beteiligung in der Familie*

Für den Bereich der Familie lässt sich kurz gefasst feststellen: Eltern treten ihren Kindern seltener als Autoritäten gegenüber, die genau vorschreiben, was zu tun ist, sondern sind vielmehr bereit, sich auf argumentierende Beratungs- und Aushandlungsprozesse einzulassen. Präg-

---

<sup>23</sup> Bertelsmann Stiftung (2004), Fatke/Schneider (2005).

<sup>24</sup> Z. B. Bruner/Winklhofer/Zinser (2001), Knauer/Friedrich/Herrmann/Liebler (2004), Hafeneger/Jansen/Niebling (2005), Hafeneger/Klose/Niebling (2006).



nant beschrieben wird diese Entwicklung im Schlagwort »vom Befehl zum Verhandlungshaushalt«<sup>25</sup>.

„Das Modell des Verhandlungshaushaltes unterstellt einen Wandel im Verhältnis zwischen Männern und Frauen und zwischen Jüngeren und Älteren, kurz zwischen Menschen mit mehr oder weniger Macht. In der Familie wandelt sich dementsprechend das Verhältnis zwischen den Ehepartnern und zwischen Eltern und Kindern“.<sup>26</sup>

Viele Kinder und Jugendliche erleben ihre Eltern nicht mehr als unnahbare Autoritätspersonen, sondern als Ratgeber und Gesprächspartner. Eltern und Kinder leben in einer Gesellschaft, die Offenheit für neue Situationen und Erfahrungen belohnt.

Bereits Grundschulkinder werden nach Ergebnissen des DJI-Kinderpanel heute zu einem großen Teil häufig oder immer von den Eltern um ihre Meinung gefragt (zwei Drittel von der Mutter, gut die Hälfte vom Vater), wenn es etwas zu entscheiden gibt, das sie selbst betrifft.<sup>27</sup>

Die Entscheidungsspielräume der Kinder variieren allerdings je nachdem, um welche Angelegenheiten es geht. 52% der Kinder im Alter von 9 bis 10 Jahren können selbstständig darüber entscheiden, was sie anziehen, 64% darüber, wofür sie ihr Taschengeld ausgeben, und fast 40% darüber, was sie mit dem Computer machen. Es gibt jedoch auch Bereiche, in denen die Eltern das Sagen haben: Die meisten Eltern entscheiden darüber, wann ihre Kinder abends zuhause sein sollen (83%) und wie aufgeräumt das Kinderzimmer sein soll (58%).

Die Mehrheit der Kinder ist auch in Entscheidungsprozesse eingebunden, die die Familie als Ganzes betreffen. Es ist festzustellen, dass die Mütter den Kindern auch in Familienangelegenheiten häufiger die Möglichkeit geben, mitzubestimmen (62% der Mütter gegenüber 53% der Väter).

### *Beteiligung in der Kommune*

Das zunehmende Interesse für eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen führte gerade im Bereich der Kommune seit Beginn der 1990er Jahre zu innovativen Ansätzen. Was heute in etlichen Kommunen schon selbstverständlich erscheint, so beispielsweise die Zusam-

---

<sup>25</sup> Vgl. du Bois-Reymond (1994).

<sup>26</sup> Vgl. du Bois-Reymond (2005, 227f.).

<sup>27</sup> Alt/Teubner/Winklhofer (2005).

menarbeit mit einem Jugendparlament oder die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihres Spielplatzes, hatte in den 1980er Jahren noch Seltenheitswert. Eine bundesweite Erhebung im Jahr 1998<sup>28</sup> zeigte, dass vor allem in den größeren Städten Partizipationsangebote eine beachtliche Verbreitung gefunden hatten: etwa zwei Drittel der Großstädte und die Hälfte der Mittelstädte boten Ende der 1990er Jahre den Kindern und Jugendlichen eine oder mehrere Partizipationsmöglichkeiten an. Dieser Trend setzt sich bis heute fort, wie eine Erhebung der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2004 zeigt: Knapp 80% der größeren Kommunen machen demnach Beteiligungsangebote (Bertelsmann Stiftung 2004).

Obwohl sich mit dieser Entwicklung die Beteiligungsmöglichkeiten in der Kommune erhöht haben, sind es doch insgesamt wenige Kinder und Jugendliche, die bei diesen Angeboten aktiv mitwirken. So sagen allgemein 14% der 12- bis 18-Jährigen, dass sie oft bis immer bei den angebotenen Aktivitäten in der Kommune mitwirken – dazu gehört z. B., dass sie zu einem Thema abgestimmt oder an einer genehmigten Demonstration teilgenommen haben. 60% dagegen beteiligen sich nur selten oder nie an ihrem Wohnort<sup>29</sup>. Die neuen jugendspezifischen Beteiligungsformen haben zwar für die aktiven Kinder und Jugendlichen oft sehr große Bedeutung, weisen jedoch insgesamt keine große Reichweite auf: 97% der befragten 12- bis 18-Jährigen haben noch nie an einer Stadtteilkonferenz, 96% noch nie in einem Jugendparlament oder Jugendrat mitgewirkt. So steht der recht hohen Verbreitung von Beteiligungsgremien in größeren Städten eine geringe Reichweite bezogen auf alle Heranwachsenden gegenüber – sicher auch dadurch zu erklären, dass die einzelnen Gremien nur eine sehr begrenzte Anzahl von Kindern und Jugendlichen einbeziehen können und eine flächendeckende Verbreitung gerade im kleinstädtischen und ländlichen Raum noch weit entfernt ist. Die Bedeutung dieser Gremien ist dennoch nicht gering einzuschätzen, denn ihre Existenz verändert die Kultur des Umgangs einer Kommune mit den Interessen von Kindern und Jugendlichen und ihre Aktivitäten strahlen auch auf die nicht aktiven Kinder und Jugendlichen ab. Es wird jedoch deutlich, dass diese Gremien nicht den Anspruch erfüllen können, Beteiligungserfahrungen für möglichst viele Kinder und Jugendliche zu ermöglichen.

---

<sup>28</sup> Bruner/Winklhofer/Zinser (1999).

<sup>29</sup> Fatke/Schneider (2005, 23f.).

Partizipationsmodelle lösen die Frage der Beteiligung zunächst auf der Strukturebene: Mit der Initiierung eines Modells wird der organisatorische und strukturelle Rahmen für eine mögliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen geschaffen. Damit ist häufig noch nicht geklärt, mit welchen Themen sich die Heranwachsenden befassen können und welche Einflussmöglichkeiten ihnen dabei zugestanden werden, also die Frage: Woran können die Kinder und Jugendlichen mitwirken? Wie bereits oben erwähnt, zeigen repräsentative Erhebungen, dass Themen im Bereich der Freizeitgestaltung stark im Vordergrund stehen: Vorschläge für Kinder- und Jugendtreffs, die Realisierung neuer oder Umgestaltung vorhandener Spielplätze und Freizeitgelände, die Planung von Skaterbahnen oder Sportgeländen sind häufig Gegenstand von Projekten und beschäftigen die Beteiligungsgremien<sup>30</sup>. Wo jedoch Kinder und Jugendliche in das politische Geschehen eingebunden werden, eröffnen sich ihnen vielfältige Lern- und Handlungsfelder. Partizipation schafft damit einen Erfahrungszugewinn in Lebenswelten, die früher kaum zugänglich waren für junge Menschen. Dies ermöglicht die Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires und die Entwicklung von Kompetenzen.

### *Beteiligung in Kindertageseinrichtungen und Schule*

Kindertageseinrichtungen sind die ersten pädagogisch gestalteten institutionellen Räume, in denen Kinder außerhalb der Familie ihre Beteiligungsmöglichkeiten im Alltag erfahren können. Sie erleben hier zum ersten Mal, wie in einer größeren sozialen Gemeinschaft Entscheidungen getroffen und Probleme gelöst werden<sup>31</sup>. Damit haben sie die Chance, demokratische Werte und Prinzipien als Grundorientierung des alltäglichen Handelns zu erleben, Demokratie als Lebensform zu erfahren – dies gilt natürlich genauso für die Schule. Beteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen erfordert vor allem von den Erwachsenen hohe Kompetenzen. Mit ihrer Initiative steht und fällt die Möglichkeit der Kinder, an Entscheidungen mitzuwirken, so dass hier ganz besonders gilt: „Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Bruner/Winklhofer/Zinser (1999), Fatke/Schneider (2005).

<sup>31</sup> Vgl. Knauer (2007).

<sup>32</sup> Hansen/Knauer/Friedrich (2004).



Der Beteiligungsgedanke ist in den pädagogischen Konzepten der Kindertageseinrichtungen nicht neu, denn er wurde bereits in den 1970er Jahren mit dem Situationsansatz grundgelegt. Eine konsequente Umsetzung in der Praxis fand jedoch nur in einem kleinen Teil der Einrichtungen statt. In jüngerer Zeit wurden Beteiligungsformen wie Kinderversammlungen oder Projekte zur Gestaltung des Außengeländes erfolgreich erprobt. Unterschiedliche Modelle konnten zeigen, dass bereits kleine Kinder mit pädagogischer Unterstützung kompetent mitwirken können.<sup>33</sup> Angeregt wird Beteiligung auch durch die neu aufgelegten Bildungsprogramme der Länder für die Kindertageseinrichtungen, indem diese verdeutlichen, welch hohen Stellenwert die Mitverantwortung der Kinder für ihre eigene Entwicklung hat.<sup>34</sup>

Untersuchungen zur Partizipation in der Schule zeigen immer wieder positive Zusammenhänge zwischen den Beteiligungsmöglichkeiten, dem Schulklima und dem subjektiven Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, teilweise auch explizit in Zusammenhang mit weniger Leistungsdruck, hoher Unterrichtsqualität und mehr Akzeptanz und Vertrauen zu den Lehrkräften<sup>35</sup>. Die Ergebnisse einer umfassenden Jugendpartizipationsstudie der Bertelsmann Stiftung<sup>36</sup> heben die Bedeutung hervor, die der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule, der Information über vorhandene Partizipationsmöglichkeiten und der Zufriedenheit mit bereits durchlaufenen Beteiligungsprozessen für ihr weiteres bürgerschaftliches Engagement zukommt.

Obwohl diese positiven Auswirkungen immer wieder bestätigt werden, hat sich Beteiligung in der Schule auf breiter Ebene bis heute nicht durchgesetzt. Im Gegensatz zur Familie erleben die meisten älteren Kinder und Jugendlichen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule als begrenzt: Nur 15% der 12- bis 18-Jährigen geben an, dass sie viel oder sehr viel mitwirken können.<sup>37</sup>

Ein wesentlicher Grund, warum Partizipation in der Schule eher als marginal erlebt wird, liegt in den Bereichen und Themen, die den Schülerinnen und Schülern für ihre Mitwirkung angeboten werden. Hier geht

---

<sup>33</sup> Hansen/Knauer/Friedrich (2004); Büttner/Kladzinski (2005b).

<sup>34</sup> Vgl. Berger (2007).

<sup>35</sup> Vgl. z. B. Grundmann/Kötters-König/Krüger (2003), Holtappels (2004).

<sup>36</sup> Fatke/Schneider (2005).

<sup>37</sup> Fatke/Schneider (2005, 15).

es sehr oft mehr um das »Drumherum« als um das eigentliche Kerngeschehen der Schule. Mitbestimmung richtet sich auf das Ziel der Klassenfahrt und die Gestaltung des Klassenzimmers, Fähigkeiten zur Selbstorganisation können bei der Organisation des Schulfestes oder bei der Mitwirkung im Pausenverkauf gezeigt werden. Wenn es jedoch um die Gestaltung des Unterrichts und die Auswahl von Unterrichtsthemen, Leistungsbewertungen oder die Festlegung der Hausaufgaben geht, sind die Mitwirkungsmöglichkeiten meistens gering.

Dieser Trend bestätigt sich zwar auch in einer neueren Studie zur Partizipation in der Grundschule, in der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse befragt wurden, allerdings zeigt sich hier ein ausgeprägteres Erleben von Partizipationserfahrungen.<sup>38</sup> Nach diesen Ergebnissen hat die Wahl von Klassensprecher/-innen in der vierten Klasse bzw. an der Schule der befragten Kinder bereits eine hohe Verbreitung gefunden (70%), ein Drittel der Kinder kennt den Klassenrat als eine Form, Angelegenheiten in der Schulklasse gemeinsam zu besprechen.<sup>39</sup> 31% der Kinder geben an, dass sie für eine besondere Verantwortung in ihrer Klasse oder Schule gewählt wurden. Die Möglichkeit mit zu entscheiden erleben die Kinder bei der Planung von Festen und der Gestaltung des Klassenzimmers, bei der Bestimmung der Sitzordnung und beim Festlegen von Regeln (jeweils etwa die Hälfte der Kinder bejahen dies<sup>40</sup>). Seltener erfahren die Kinder Mitentscheidungsmöglichkeiten bei der Bewertung von Schülerleistungen (31%), bei der Schulhofgestaltung (25%) und bei der Auswahl von Unterrichtsthemen (20%). Etwa zwei Drittel der Kinder berichten davon, dass sie im Rahmen von Freiarbeit ihre Arbeitsaufgaben selbst bestimmen können und in Gruppenarbeit gemeinsam Aufgaben lösen<sup>41</sup>. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass sich diejenigen Kinder, die eine besondere Verantwortung übernommen haben, aber

---

<sup>38</sup> Bosenius/Wedekind (2004).

Die Schülerstudie »Mitbestimmen« wurde gemeinsam vom Deutschen Kinderhilfswerk und Super RTL initiiert. Befragt wurden Anfang 2004 1.759 SchülerInnen, zumeist im Klassenverband. Die Auswahl der Schulen erfolgte über ein randomisiertes Verfahren, zusätzlich über Werbung von Super RTL. Die Studie beansprucht keine bundesweite Repräsentativität. Ein Bias in Richtung auf eine höhere Beteiligung von eher partizipationsaktiven Grundschulen, evtl. auch von Schulen aus dem Berlin-Brandenburger Raum mit 6-jähriger Grundschule, ist u. U. zu vermuten.

<sup>39</sup> Zum Klassenrat s. a. Kiper (2003).

<sup>40</sup> Bosenius/Wedekind (2004, 300).

<sup>41</sup> A. a. O., 305.

auch diejenigen, die im Unterricht aktiv mitarbeiten, in allen Bereichen stärker einbezogen fühlen. Die Autoren kommen zu dem Fazit, dass Partizipation in verschiedenen Bereichen schulischen Lebens stattfindet, allerdings eher im Bereich der Organisation von Höhepunkten im Schuljahr oder der Einrichtung von Klassenräumen als im zentralen Betätigungsfeld des Unterrichts<sup>42</sup>.

Den Beteiligungserfahrungen in der Grundschule und den Faktoren, die das Erleben von Partizipation in der Schule beeinflussen, soll anhand der Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel im folgenden Abschnitt besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

### **Beteiligung in der Grundschule – ein Angebot für alle Kinder?**

Das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts ist eine auf drei Jahre angelegte quantitative Längsschnittstudie<sup>43</sup>. In dieser Studie wird nach den Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder in Deutschland gefragt. Dies erfolgt unter besonderer Berücksichtigung ihrer eigenen Perspektive. Familie, Peers und Schule als zentrale Dimensionen des kindlichen Alltags bilden die Bezugspunkte der Studie.

Die folgenden Analysen<sup>44</sup> geben die Sicht der Kinder auf ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule wieder.

Die höchsten Mitwirkungsmöglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler, wenn es darum geht, eigene Themen in der Schule zu besprechen oder mitzureden, wie das Klassenzimmer gestaltet wird. In beiden Fällen geben rund 60% der Kinder an, dass sie häufig oder sogar immer Einfluss nehmen können. Ein gutes Drittel kann häufig oder immer mitreden, wenn geklärt wird, welche Regeln in der Pause befolgt werden müssen. Aber nur 19% der Dritt- und Viertklässler können häufig inhaltlichen Einfluss auf den Unterricht nehmen und bestimmen, was in den Schulstunden tatsächlich gemacht wird. Etwa ein Drittel der befragten Schüler erlebt ein vergleichsweise hohes Maß an Aushandlungsbereit-

---

<sup>42</sup> A. a. O., 307.

<sup>43</sup> Alt (2005).

<sup>44</sup> Als empirische Basis für die hier dargestellten Ergebnisse dienen die Daten der zweiten Welle des DJI-Kinderpanels (Erhebung im Frühjahr 2004). 720 Kinder im Alter zwischen 9 und 10 Jahren, die mehrheitlich die dritte bzw. vierte Klasse der Grundschule besuchten, wurden mündlich befragt. Die Mütter dieser Schulkinder wurden mündlich interviewt, den Vätern wurde ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt.



schaft der Klassenlehrer/innen und ein weiteres gutes Drittel meint, dass diese zumindest tendenziell dazu bereit sind, mit den Schüler/innen zu diskutieren, wenn diesen etwas nicht gefällt. Die sechs Items wurden zu einem gemeinsamen Faktor zusammengeführt, der die wahrgenommene Partizipation in der Schule wiedergibt. Für die weitere Analyse wurde der Partizipationsindex gruppiert.<sup>45</sup>

Die Prüfung von Zusammenhängen zwischen schulischer Partizipation und einer Reihe von sozialstrukturellen und persönlichkeitsbezogenen Variablen<sup>46</sup> erbrachte als zentrales Ergebnis:

Erlebte Partizipation in der Schule ist abhängig von:

- den Beteiligungserfahrungen in der Familie: Kinder, die zuhause mitbestimmen dürfen, berichten auch häufiger, dass sie in der Schule mitwirken können,
- der sozialen Position der Eltern und
- Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler: soziale und kognitive Aufgeschlossenheit führt zu signifikant höherem Beteiligungserleben.

Kinder, die im Elternhaus Gehör finden, die es gewohnt sind, bei Familienangelegenheiten mit zu entscheiden, nehmen auch im schulischen Bereich Möglichkeiten der Partizipation stärker wahr (35% vs. 13%). Von den Kindern, die in der Familie kaum Gestaltungsmöglichkeiten erfahren, berichtet fast die Hälfte (48%) auch über (stark) unterdurchschnittliche Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Bereich; wenn Kinder in der Familie ein hohes Maß an Mitsprache gewohnt sind, tun dies nur 20%. Es lässt sich also die Schlussfolgerung ziehen: Im geschützten Bereich der Familie erfahrene und trainierte Möglichkeiten des Gestaltens

---

<sup>45</sup> Jene Kinder, die die untersten 10% der Verteilung des Partizipationsindex Schule ausmachen – d. h. die insgesamt die wenigsten Mitwirkungsmöglichkeiten haben – wurden zur Gruppe »stark unterdurchschnittliche Partizipation« zusammengefasst. Jene Kinder, die die unteren 11% bis 25% der Verteilung ausmachen, bilden die Gruppe »unterdurchschnittliche Partizipation« (25% bis 50% »leicht unterdurchschnittliche Partizipation«, 50 bis 75% »leicht überdurchschnittlichen Partizipation«, 75% bis 90% »überdurchschnittliche Partizipation« und die oberen 90% bis 100% – also jene 10% der Kinder, die über die größten Mitwirkungsmöglichkeiten berichten – wurden zur Gruppe »stark überdurchschnittliche Partizipation« zusammengefasst).

<sup>46</sup> Vgl. Bacher/Winklhofer/Teubner (2007); Alt/Teubner/Winklhofer (2005).

bzw. der Mitbestimmung beeinflussen partizipatives Handeln im schulischen Kontext positiv. Diese Kinder sind offensichtlich besser in der Lage, Mitsprachemöglichkeiten in der Schule zu erkennen, positiv aufzugreifen und sich aktiv zu beteiligen.

Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Beteiligungskultur in der Familie und dem sozioökonomischen Status: Eltern mit höherem Einkommen bzw. höherem sozioökonomischen Status lassen ihre Kinder häufiger an Familienentscheidungen mitwirken als Mütter und Väter aus einkommensschwächeren bzw. statusniedrigeren Familien. Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang mit der Bildung der Mutter in der erwarteten Richtung feststellen: Je höher der Schulabschluss, desto häufiger berücksichtigt die Mutter die Meinung des Kindes. Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und sozialem Status der Familie auf der einen und Beteiligungserfahrungen auf der anderen Seite setzen sich auch in der Schule fort, dieses Ergebnis hat sich bei der Auswertung der Daten der dritten Welle des DJI-Kinderpanels bestätigt.

Neben der Beteiligungskultur in der Familie und sozialstrukturellen Variablen zeigen die Analysen ein weiteres, überraschend deutliches Ergebnis: Beteiligungserfahrungen in der Schule sind signifikant abhängig von Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder. Dies soll im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.<sup>47</sup>

Wenn man Zusammenhänge zwischen kindlicher Persönlichkeit und Partizipation in der Schule näher betrachtet, macht es Sinn, sich noch einmal vor Augen zu führen, wie Partizipation in der Grundschule im Allgemeinen aussieht. Neben beteiligungsaktiven Arbeitsmethoden im Unterricht bestehen die wesentlichen Formen darin, dass Kinder bestimmte Aufgaben und verantwortliche Zuständigkeiten übernehmen (u. a. Amt der Klassensprecher/innen) und dass Angelegenheiten in der Klasse gemeinsam diskutiert werden. Gerade auch angesichts der sehr heterogenen Schülergruppen in der Grundschule ist zu vermuten, dass Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzprofile der Kinder eine Rolle spielen im Hinblick darauf, wie sehr die einzelnen Schülerinnen und Schüler in Beteiligungsprozesse involviert sind. Diese Vermutung wird gestützt durch die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Gestaltung

---

<sup>47</sup> Vgl. Bacher/Winklhofer/Teubner (2007).

und Arbeitsweisen von Beteiligungsmodellen für Kinder und Jugendliche.<sup>48</sup> In einem umfassenden Beteiligungsmodell an der Grundschule (u. a. mit Klassensprecher/-innen in der 3. und 4. Klasse, Schülerrat, Mitwirkung an der Schulkonferenz, gemeinsamer Erarbeitung einer Schulordnung) zeigte sich, dass Partizipationsangebote häufiger von leistungsstarken und sozial kompetenten Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden. Aus Sicht der Lehrkräfte stellten die Partizipationsangebote in diesem Sinne auch ein spezifisches Förderangebot für leistungsstarke Kinder dar. Einen weiteren Hinweis auf entsprechende Zusammenhänge liefert die Studie zur Partizipation in der Grundschule von Bosenius/Wedekind (2004): Sowohl in der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten als auch in der Übernahme von Verantwortung zeigen sich Unterschiede zwischen Kindern, die ihre Mitarbeit im Unterricht positiv einschätzen (aktive Kinder), und nicht aktiven Kindern sowie Kindern, die mehr oder weniger gern zur Schule gehen. Aktive Kinder berichten häufiger über Partizipationsmöglichkeiten, umgekehrt übernehmen inaktive Kinder und solche, die nicht gern zur Schule gehen, seltener Verantwortung. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen Aktivsein und Verantwortungsübernahme in der Schule und Freude an der Schule (a. a. O., 298f.). Der Index »Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit« des DJI-Kinderpanels misst Offenheit für neue Kontakte, Empathie, rasche Auffassungsgabe und Kreativität. Kinder mit diesen Eigenschaften haben es leichter mit der Übernahme verantwortlicher Aufgaben: Sie sind wahrscheinlich eher sozial kompetent, einfühlsam für Andere, haben kreative Ideen und sind in der Lage, Handlungssituationen schnell zu erfassen. Der Index bietet allerdings keine ausgeprägte Differenzierung: Lediglich 21 Kinder (3%) schätzen sich selbst als wenig oder gar nicht sozial und kognitiv aufgeschlossen ein. Es zeigen sich im Wesentlichen zwei Gruppen: diejenigen, die soziale und kognitive Aufgeschlossenheit für sich uneingeschränkt bejahen (47%) und eine Gruppe mit durchschnittlicher Aufgeschlossenheit (50%). Ein starker Zusammenhang zeigt sich vor allem in der Gruppe der Kinder, die von überdurchschnittlicher schulischer Partizipation berichten, denn in dieser Gruppe ist die Anzahl der Kinder mit hoher sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit fast doppelt so hoch (24% gegenüber 12%).

---

<sup>48</sup> Vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser (2001).



Insgesamt lassen sich aus den festgestellten Zusammenhängen zwischen Partizipation und kindlicher Persönlichkeit keine eindeutigen Kausalitäten ableiten. Denkbar sind grundsätzlich verschiedene Wirkungsrichtungen. Ein erster Interpretationsansatz stellt das Kind mit seinen Reaktionen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass ein bestimmtes Partizipationsangebot gemacht wird, auf das unterschiedliche Kinder verschieden reagieren, bzw. dass sie bereits das Lehrerverhalten unterschiedlich interpretieren. Denkbar ist auch, dass aktive, aufgeschlossene Kinder andere Verhaltensweisen der Lehrkräfte einfordern. Umgekehrt kann jedoch auch angenommen werden, dass schulische Partizipation dazu beiträgt, motorische Unruhe und externalisierte Verhaltensweisen zu reduzieren, ein positives Selbstbild sowie kognitive und soziale Kompetenzen zu stärken.

Am plausibelsten erscheint jedoch die Annahme einer komplexen, sich über die Zeit verstärkenden Wechselwirkung: Partizipationsmöglichkeiten werden angeboten und Kinder mit hoher Aufgeschlossenheit, eher leistungsstarke und sozial kompetente Kinder, können diese stärker aufgreifen und darauf reagieren. Sie sind besser in der Lage, sich mit ihren Ideen und Vorschlägen einzubringen, und erleben stärker, dass ihre Vorschläge aufgegriffen, ernst genommen und umgesetzt werden. Dies wiederum trägt bei zu besserer Schulleistung, einem positiven Selbstbild und erhöht vor allem das Wohlbefinden in der Schule – und damit vermutlich auch die Bereitschaft, sich wieder zu engagieren.

Kinder und Jugendliche erleben Beteiligungsmöglichkeiten in Familie, Schule und Kommune als Ensemble. Aus verschiedenen Studien gibt es inzwischen Hinweise, dass diese Erfahrungen sich gegenseitig beeinflussen. Im Jugendalter zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Beteiligung in der Schule und in der Kommune: Förderlich für die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen in der Kommune ist es, wenn sie auch in der Schule zufrieden stellende Partizipationserfahrungen gemacht haben.<sup>49</sup> Auch die Daten des Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts zeigen für die Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen einen statistisch hoch signifikanten Effekt derart, dass Jugendliche, die in der Schule beteiligungsaktiv sind, auch im politischen Bereich eine höhere Bereitschaft zum Engagement zeigen, z. B. durch Teilnahme an Unter-

---

<sup>49</sup> Fatke/Schneider (2005, 6).

schriftenaktionen oder Demonstrationen.

### **Ausblick**

Partizipation setzt persönliche und soziale Kompetenzen voraus, die in Kindheit und Jugend gelernt werden. Wer früh die Möglichkeit geboten bekommen hat, zu argumentieren und sich für die eigenen Belange selbstverantwortlich stark zu machen, wer bereits als Kind als respektabler Partner akzeptiert wurde, der wird im späteren Leben mit höherer Wahrscheinlichkeit bereit sein, sich politisch aktiv zu verhalten und auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen Verantwortung zu übernehmen. Die vorgestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die in der Familie erlernten Verhaltensweisen dabei eine wichtige Rolle spielen.

Entsprechende Lernprozesse sind jedoch nicht auf die Familie beschränkt. Erfahrungen im Hinblick auf Beteiligung und respektierende Umgangsformen können Kinder auch in Kindertageseinrichtungen, in der Grundschule und in weiterführenden Schulen oder in der Kinder- und Jugendarbeit sammeln. Will man eine »partizipatorische Grundbildung« für alle Kinder und Jugendlichen erreichen, so müssen gerade auch diese Ergebnisse Anstoß sein, Beteiligungserfahrungen in anderen Kontexten zu verstärken. Beteiligungsmodelle, die in ihren Methoden und Verfahren auch Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status ansprechen, können sehr beeindruckende Erfahrungen für die Beteiligten bereitstellen. Bislang gelingt dies eher in außerschulischen Kontexten, also im Bereich der Jugendarbeit oder auch mit projektorientierten Modellen kommunaler Beteiligung. Will man den Kreislauf durchbrechen, dass vor allem Kinder und Jugendliche aus höheren sozialen Schichten bzw. mit höherer Schulbildung die Möglichkeit haben, Bildung in Sachen Beteiligung immer weiter zu akkumulieren, während die anderen »abgehängt« werden, so muss sich gerade die Schule zur Aufgabe machen, ein Lernfeld für Partizipation bereitzustellen. Dabei muss sie sich der Tendenz bewusst sein, dass Partizipationsangebote sehr viel leichter von Kindern aufgegriffen werden, die durch entsprechende Erfahrungen in der Familie bereits vorgebildet sind. Mit einer kreativen Gestaltung von Beteiligungsangeboten und einer unterstützenden pädagogischen Begleitung kann es jedoch gelingen, alle Kinder zu erreichen und damit für alle entsprechende Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen.

# Wann kann Partizipation gelingen?<sup>1</sup>

Birger Hartnuß und Stefan Maykus  
mit einer Rahmung von Axel Backhaus

*In vielen Handlungsfeldern – sowohl des außerschulischen Bereichs (z. B. Offene Kinder- und Jugendarbeit) wie auch der Schule – wird die Frage der Einbeziehung, Mit- und Selbstbestimmung von Kindern diskutiert. Wie aber kann Partizipation gelingen, was sind ihre Gelingensbedingungen? Hartnuß und Maykus haben solche Bedingungen zusammengestellt, die handlungsfeldübergreifend, wenngleich unterschiedlich große Bedeutung in unterschiedlichen Bereichen haben.*

## **Bedingungen erfolgreicher Partizipation**

Für Partizipation, die sowohl den Interessen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird als auch zu einer spürbaren Verbesserung der Qualität getroffener Entscheidungen und ihrer Akzeptanz seitens der Betroffenen führt, lassen sich anhand vorliegender Praxiserfahrungen<sup>2</sup> einige zentrale Prinzipien bzw. Erfolgsfaktoren formulieren. Dazu zählen insbesondere:

- *Freiwilligkeit:* Kinder und Jugendliche dürfen nicht zu Beteiligungsprojekten verpflichtet werden;
- *Ernsthaftigkeit:* der Transfer von Ergebnissen der Beteiligungsprojekte und die Behandlung der Anliegen der betroffenen Kinder und Jugendlichen muss gewährleistet sein;
- *Wirksamkeit:* ein entscheidendes Hemmnis für die erfolgreiche Umsetzung von Partizipationsvorhaben vor Ort ist die anhaltend desolate Lage der öffentlichen Haushalte ; angesichts kaum noch bestehender politischer Handlungsspielräume sind Bemühungen um eine Demokratisierung kommunaler Entscheidungen erheblichen

---

<sup>1</sup> Nachdruck der Seiten 13-14 aus Hartnuß/Maykus (2005) mit freundlicher Genehmigung der Autoren und des Instituts für soziale Arbeit e. V.: Münster.

<sup>2</sup> Vgl. im Folgenden insbesondere BMFSFJ (1998, 154ff.) sowie Backhaus-Maul/Olk (2000, 34-37).



Legitimationsanforderungen ausgesetzt; es besteht die latente Gefahr, dass Partizipation ohne praktische Auswirkungen auf tatsächliche Entscheidungen verbleibt und von den Beteiligten damit als folgenlose Spielwiesen wahrgenommen werden;

- *Nachhaltigkeit*: Partizipation sollte kein einmaliges, isoliertes Angebot sein, sondern als Prinzip den gesamten Prozess des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen bestimmen;
- *Lebensweltorientierung*: Partizipation sollte an die konkreten lebens- und alltagsweltlichen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, an Themen, die sie persönlich und unmittelbar für bedeutsam halten;
- *Altersorientierung*: es müssen altersgerechte Formen der Beteiligung gefunden werden, um Über- und Unterforderungen zu vermeiden;
- *Differenzierungen*: Partizipationsangebote müssen allen Kindern und Jugendlichen offen stehen, dabei bedarf es jedoch differenzierter Angebote nicht nur entsprechend des Alters der Kinder und Jugendlichen, sondern auch für Jungen und Mädchen, für deutsche und ausländische, für gesunde und behinderte oder kranke, für privilegierte und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche;
- *Qualifizierung*: Partizipation darf nicht nur als formales Angebot gelten, es kommt darauf an, Kinder und Jugendliche durch gezielte Aktivitäten für die Inanspruchnahme von Beteiligungschancen zu qualifizieren und Partizipation dadurch überhaupt erst zu ermöglichen;
- *Pädagogische Begleitung durch Erwachsene*: Hauptaufgabe der Erwachsenen ist die Schaffung von politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen für Partizipation, Bevormundung und Manipulation müssen dabei vermieden werden, Erwachsene haben die Rolle von Moderatoren im Partizipationsprozess;
- *Sicherstellung finanzieller Ressourcen*: Partizipationsmodelle brauchen eine angemessene finanzielle und personelle Ausstattung;
- *Partizipation als Querschnittsaufgabe*: Beteiligung ist nicht auf einzelne Lebensbereiche begrenzt, sie gelingt um so besser, als die ver-

schiedenen kommunalen Entscheidungsträger, Verwaltungen, Jugendhilfeträger, Schulen und Eltern zusammen arbeiten; gefragt sind daher auch in Fragen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen effektive Formen und Instrumente der Vernetzung und Kooperation;

- *Schaffung einer politischen Lobby:* Partizipationsanliegen von Kindern und Jugendlichen bedürfen einer möglichst wirkungsvollen politischen Vertretung im öffentlichen Raum;
- *(Weiter-) Entwicklung einer Kultur der Beteiligung:* Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dort besonders erfolgreich, wo Mitbestimmung und Teilhabe zentraler Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens ist und diese Beteiligungskultur von Kindern und Jugendlichen im Alltag erlebt wird.

*Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass Partizipation nicht nur eine qualitativ anspruchsvolle Anforderung an die pädagogisch tätigen Erwachsenen stellt, sondern dass zugleich andere Instanzen, so insbesondere politische Entscheidungsträger, gefordert sind.*

# Demokratische Schule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft

Falko Peschel

Die Schullandschaft ist geprägt von beeindruckenden Entwicklungen. Nach der intensiven Arbeit der Kollegien, der eigenen Schule durch ein Schulprogramm eine gemeinsame Basis zu verschaffen, werden nun immer mehr Schulen zu selbstständigen Schulen. Schulen, die sich durch Selbstverwaltung emanzipieren – bürokratisch und pädagogisch. Leben und Lernen finden in der Schule durch den Ausbau zum Ganztagsbetrieb zusammen und Projekte zum demokratischen Lernen und zur schülereigenen Streitschlichtung sind genauso angesagt wie gemeinsame Überlegungen zur Qualitätssicherung des Unterrichts durch selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen der Schüler. In den Richtlinien wird die Demokratisierung des Unterrichts gefordert, denn Schüler sollen sich mit für sie selbst bedeutsamen Gegenständen auseinandersetzen und „selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeiten bewerten“.<sup>1</sup>

Und doch erscheinen all diese Bemühungen im Blick auf ein demokratisches Miteinander von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen schnell als unzureichend und nicht weit genug gehend. Wenn man Demokratie nicht auf ein wenig Alibi-Mitbestimmung in ausgewählten Bereichen reduziert, sondern als das Grundrecht des Einzelnen auf sein eigenes Leben und Lernen versteht, dann ist es in der Schule nicht weit her mit der Demokratie. Das Schulsystem ist eines der undemokratischsten Systeme in der Demokratie, in der wir leben.

Dies hängt weniger an Vorgaben wie der Schulpflicht oder den Richtlinien und Lehrplänen als an der Form, wie Lehrer (und Schüler) Schule verstehen und umsetzen. Natürlich drücken die Vorgaben eine Erwartungshaltung des Staates aus, die auch oft genug dazu führt, dass Lehrer, Schüler und Eltern unter einen nicht zu verneinenden Druck geraten. Aber die Praxis der Lehrer, die trotz der Vorgaben ein beeindruckendes

---

<sup>1</sup> MSJK (2003, 17).



demokratisches, das einzelne Kind achtendes Lernen und Leben in der Schule ermöglichen, zeigt, dass auch unter den gegebenen Voraussetzungen anders gearbeitet werden kann. Es scheint vielmehr bei vielen Lehrern und Schülern ein zu enges und traditionelles Verständnis vom Lernen in der Schule vorzuherrschen, das letztendlich zur massiven Verletzung von Kinderrechten in der Breite führt - und sei es nur, dass Schüler in der Regel keine tragfähige Möglichkeit haben, zu den vom Lehrer vorgegebenen Arbeiten auch »nein« zu sagen.

Dabei legt die Zwangsveranstaltung Schule den Lehrern eine unermessliche Verantwortung auf. Schüler sind in Deutschland (meines Wissens als einzigem Land in Europa) gesetzlich gezwungen, mindestens 10 Jahre ihrer besten Lebenszeit 4 bis 6 oder sogar noch mehr Stunden täglich ein Dienstleistungssystem zu besuchen, in dem sie sich weder die Dienstleistung noch die Dienstleister aussuchen können. Ein System, in dem völlig willkürlich zugewiesene fremde Menschen maßgebliche und unumkehrbare Entscheidungen über das eigene Leben fällen. Eine unglaubliche Anforderung an die verantwortlichen Lehrer, die jede Art der ungefragten Belehrung, der Beschäftigungstherapie, des Besserwissens gegenüber Schülern eigentlich ausschließen müsste. Und jetzt gibt es Bestrebungen, dass Schüler in der Schule partizipieren sollen...

### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung - Demokratisierung bedingt durchgreifende Rollenveränderungen**

Ich halte schon den Modebegriff der Partizipation für völlig falsch gewählt und irreführend - und zwar in sämtlichen Kontexten, in denen er vorkommt. Ob wir in der Entwicklungshilfe die zu Unterstützten im Rahmen neuer Ansätze bei Entscheidungen großzügig einbeziehen, oder ob wir in der Jugendarbeit bzw. in der Schule nun plötzlich Teilhabe in bestimmten Bereichen gewähren. Partizipation drückt nicht nur das Positive aus, dass ein »Mächtiger« einen »Abhängigen« an bestimmten Prozessen beteiligen will, sondern zementiert diese Hierarchie in der Regel noch: der Bestimmende organisiert die Partizipation, lässt die, über die bestimmt wird, teilhaben an Entscheidungen in von ihm ausgewählten Bereichen. Es ist anzunehmen, dass dann, wenn die Entscheidungen, die durch diese Partizipation herbeigeführt werden, in sensiblen Bereichen nicht in die richtige Richtung gehen, die Partizipation sicherlich schnell verändert bzw. neu arrangiert wird.

Wenn wir überlegen, wie wir Kinder in der Schule mehr partizipieren lassen könnten, haben wir den notwendigen Rollenwechsel in dieser Institution nicht verstanden – genauso wenig verstanden wie ein Ministerium, das die Lehrer in der Schule durch Projekte »selbstständiger Schule« mehr partizipieren lassen möchte. Was für ein effektives Arbeiten und Lernen in der Schule benötigt wird, ist nicht das selbstständige Erledigen der Dinge, die vorher andere gemacht haben bzw. die vorher unter eindeutigeren Hierarchiestrukturen genauso waren, sondern es geht um eine von Lehrern und Schülern selbstverantwortete Schule.

### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung – Demokratisierung der Schule auf Lehrerseite**

Schon zu einer Zeit, als noch lange nichts vom Projekt »selbstständige Schule« zu ahnen gewesen ist, war meine Schule, die Grundschule Eitorf-Harmonie, statt einer »selbstständigen Schule« eine »selbstverantwortete Schule«<sup>2</sup>. Es ging dem Schulleiter eben nicht darum, die Schulleitung durch eine oft nicht weniger losgelöst vom einzelnen Lehrer operierende Steuergruppe mit besonderen Kompetenzen zu ersetzen, sondern bei jedem einzelnen Mitglied des Kollegiums die eigene persönliche Verantwortung für die Schule und ihren Betrieb zu stärken.

In der Grundschule Harmonie hat jedes Mitglied des Kollegiums eine selbstgewählte Aufgabe, die es für die Schule wahrnimmt: Ansprechpartnerin des Fördervereins, Erstellerin der Statistik, Organisatorin des Weihnachtsmarktes, Betreuer des Computernetzwerkes, Kontaktperson für die zuständigen Geistlichen der Gemeinde usw. Diese Einzelverantwortung wird auf den täglichen Schulbetrieb ausgedehnt, denn es gibt an der Grundschule Harmonie weder feste von der Schulleitung erstellte Stundenpläne noch die Zuweisung von Vertretungspflichten durch einen Vorgesetzten. Das selbstverantwortliche Miteinander der Lehrer und Lehrerinnen der Schule verlangt, die sonst üblichen und als unabdingbar erscheinenden Schulstrukturen aufzubrechen.

Deshalb treffen sich alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule – einschließlich Sozialpädagogin, Lehramtsanwärtern, Praktikanten und oft auch Hospitanten – jeden Morgen eine Stunde vor Dienstbeginn zu einer Dienstbesprechung, in der Vertretungen abgesprochen, organisatorische

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Selbstdarstellung der Schule durch den Schulleiter, Walter Hövel, in diesem Band.

oder didaktische Fragen geklärt und Arbeitsvereinbarungen getroffen werden. Diese Treffen garantieren durch das tägliche Stattfinden nicht nur einen reibungslosen Ablauf des Schultages, sondern sichern vor allem die Flexibilität der Schule als System. Diese ist notwendig, damit der einzelne Mensch (Kind oder Erwachsener) immer im Mittelpunkt der Überlegungen bleiben kann, ohne dass man Anforderungen von außen nicht mehr gerecht würde.

Diese täglichen Treffen des Kollegiums werden ergänzt durch wöchentlich stattfindende Konferenzen, die dank der täglichen Dienstbesprechungen ganz auf die inhaltliche Arbeit ausgerichtet werden können. Gemeinsam werden Themen festgelegt, Experten eingeladen, Schwerpunkte moderiert – eine Schule in ständiger Fortbildung und Selbstevaluation. Dabei schaffen nicht nur die Treffen der Schulgemeinschaft die Möglichkeit für einen detaillierten Austausch über alle Kinder der Schule, sondern auch die in bestimmten Abständen stattfindenden Kinderkonferenzen, in denen ein Lehrer oder eine Lehrerin sich mit den anderen über die Entwicklung, Probleme, Fördermöglichkeiten einzelner Kinder austauscht. In der Regel werden diese Kinderkonferenzen auch von Mitarbeitern der Gemeinde besucht, die die Kinder und ihre Familien aus Therapiemaßnahmen o. Ä. kennen. Auf diese Weise arbeiten die betroffenen Institutionen unkompliziert Hand in Hand zum Wohle »gefährdeter« Kinder und Familien.

Ein entsprechender Expertenaustausch erfolgt auch für andere Gruppen von Kindern, z. B. Migrantenkinder oder die vielen Sinti-Kinder, die auf eigenen Wunsch oft von weit her die Grundschule Harmonie besuchen und bei denen die Schule es – entgegen allen Prognosen – geschafft hat, Lernen und Schule auch für das »fahrende Volk« so attraktiv zu machen, dass viele dieser Kinder ihre Eltern vor den Fahrten so unter Druck setzen, dass sie möglichst lange die Schule besuchen können. Auch eine Form der Demokratisierung ...

All diese – immer auch von den Betroffenen veränderbaren – Bausteine ergeben eine Schule, in der man sich als Lehrer nicht nur wohl fühlt, sondern verantwortlich. Etwas, was nicht nur hochgradig motiviert, sondern im Gegensatz zu einer Schule von oftmals alleingelassenen Befehlsempfängern sicherlich auch hilft Burn-out zu vermeiden.



### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung – Demokratisierung der Schule auf Schülerseite**

Dass auch die Kinder an dieser Schule selbstverantwortet arbeiten müssen, liegt auf der Hand. Dabei hat sich die Grundschule Harmonie keinem bestimmten Konzept verpflichtet – es existiert z. B. kein festgeschriebenes Schulprogramm, sondern stattdessen gibt es mehrere Ordner voller Überlegungen, Gesprächsprotokolle und Dokumentationen. In den Klassen findet man altgediente Lehrkräfte, die ihren Unterricht in jahrelanger Reflexion zu sehr hochwertigen Strukturen weiterentwickelt haben, man findet Lehrkräfte, die besser als viele Fachleiter genau das umsetzen, was in den letzten Jahrzehnten an Konzepten und Ideen zur Öffnung des Unterrichts Einzug in den Schulen gehalten hat, und man findet Lehrkräfte, die der aktuellen Didaktik immer ein gutes Stück voraus sind und neueste Entwicklungen lächelnd begrüßen, weil sie schon wissen, wohin es danach gehen kann. Trotz all der Unterschiedlichkeit haben sich aber im Laufe der Zeit bestimmte Gemeinsamkeiten in allen Klassen entwickelt, die einem in dieser Konsequenz und Breite nur selten an anderen Reform- oder Regelschulen begegnen.

Institutionen wie Klassenräte und Kinderparlament liefern nicht nur einen Beitrag dazu, gewaltfreie Konfliktlösung zum Alltag werden zu lassen, sondern sie lassen die Kinder erfahren, dass es ihre Schule ist, in der sie sich bewegen. Die Kinder identifizieren sich sowohl mit ihrer Schule als auch mit ihrer Schulgemeinde – und das auf eine ehrliche Art, nicht als vorgegebene Erziehungsmaßnahme, wie z. B. als inszeniertes harmonisches Glied in vielen Montessori- oder Petersen-Schulen. Und genau das ist es, was eine Erziehung zu Verantwortlichkeit in demokratischen Systemen führt: Regeln werden nicht durch Vorgabe und auch nicht (nur) durch Vorleben zu eigenen Regeln, sondern durch Mitbestimmung, Auseinandersetzung, Abwägung usw.

Dass in der Grundschule Harmonie schon sechsjährige Kinder ganz selbstverständlich die Belange in ihrer Klasse und in ihrer Schule selber regeln, sucht seinesgleichen. Man findet zwar auch in anderen Schulen Institutionen, die »Klassenrat« genannt werden, diese bleiben aber allzu oft auf der Ebene lehrergelenkter Kreisgespräche stecken, in denen die Kinder nicht wirklich eine Lösung für ein Problem in der Klasse oder Schule suchen, sondern eher überlegen, was der Lehrer oder die Lehrerin denn nun hören will. Das ist in der Grundschule Harmonie nicht so,

denn nicht selten gibt es Beschlüsse, auf die Erwachsene gar nicht gekommen wären. Und dass diese funktionieren, zeigt das entspannte und kooperative Schulleben.

Über die Institutionen der Regelbildung hinaus gibt es wöchentliche bzw. zweiwöchentliche Treffen der ganzen Schulgemeinde - einmal als Montagsversammlung, das andere Mal als Schulversammlung. Die Schule arbeitet daran, diese auch an anderen Schulen üblichen Formen weiterzuentwickeln und aus reinen Aufführungstreffen mit Geschichtenvorlesen oder Tanzvorführungen einen ernsthaften gegenseitigen Austausch zu entwickeln, wenn z. B. einzelne Schüler Experimentideen vorführen oder Mathematikerfindungen präsentieren.

### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung - Demokratisierung des Unterrichts durch Freigabe von Lernwegen und Inhalten**

Die Formen äußerer Demokratie, die die Schule schon stark von anderen unterscheidet, sind auch im Unterricht zu finden: durch die Öffnung des Unterrichts und die Bereitstellung von Werkzeugen und Ideenkisten statt reproduktiver Arbeitsmaterialien wird der Lernweg der Kinder »demokratisiert«, er wird ihnen selbst in die Hand gegeben. Aus dieser Sichtweise werden demokratische Strukturen nicht durch selbstverantwortliches Arbeiten ergänzt, sondern bedingen dieses.

In allen Klassen arbeiten die Kinder die überwiegende Zeit an eigenen Themen, d. h. ganz losgelöst von verbindlichen Lehrgängen und didaktisch vorstrukturierten Arbeitsmaterialien wählen sie die Inhalte, mit denen sie sich näher beschäftigen und die sie anschließend der Klasse präsentieren. Die Palette ist im Prinzip eine überfachliche, ganz so wie die Bildungskommission NRW<sup>3</sup> das Konzept effektiver Schulgestaltung auch für die weiterführende Schule beschreibt: sie reicht von sachunterrichtlichen Fragestellungen im weitesten Sinn über das kreative Schreiben bis hin zu mathematischen, religiösen oder musischen Fragestellungen, die mit Hilfe von Fachbüchern, Expertenmeinungen, eigenen Forschungen und Beobachtungen dokumentiert und aufbereitet werden. Am Schluss kann ein Plakatvortrag stehen, eine Ausstellung, aber auch eine Power-Point-Präsentation oder eine Exkursion.

---

<sup>3</sup> Vgl. 1995.

Dies bedeutet für die Fachdidaktik, dass viel Wert auf das selbstständige, selbstgesteuerte und selbstverantwortliche Arbeiten gelegt wird – und zwar von Anfang an. Deshalb findet man in keiner Klasse mehr einen Fibellehrgang, sondern Werkzeuge wie Buchstabentabellen, mit denen die Kinder sich die Schriftsprache in ihrem eigenen Tempo aufbauend auf ihren Vorkenntnissen selbst beibringen. Aber auch für Mathematik sind von Lehrkräften der Schule beeindruckende Werkzeuge entwickelt worden, die das Verwenden von Lehrgängen in Frage stellen oder aber Lehrwerke nicht als Lehrgänge, sondern als Anregungsreservoir für das aktiv-entdeckende Lernen der Kinder nutzen. Auch für Kunst und Musik gibt es Werkzeuge und Ideenboxen, die den Kindern die Methode des Lernens in die Hand geben.

### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung – woran scheitert dieser Schritt so oft?**

Sieht man sich in der Schullandschaft um, gibt es nur wenige Schulen, die sich am beschriebenen Ideal einer demokratischen Schule messen lassen können – und das trotz vieler Lehrer, die gerne so Schule machen würden. Woran liegt es, dass nur so wenige Schulen den traditionellen Weg verlassen und gemeinsam mit den Schülern Alternativen sinnvollen Lernens suchen?

*Einwand 1: Die Vorgaben der Lehrpläne und Lernstandserhebungen lassen sich nur mit traditionellem Unterricht erreichen.*

Lehrer stehen durch Lehrpläne unter Druck und können daher dem Einzelnen nicht den ihm eigentlich durch das Grundgesetz zustehenden Entscheidungs- und Selbstbestimmungsfreiraum gewähren. Diese oft gehörte Begründung ist bei näherer Betrachtung allerdings nicht wirklich einleuchtend, denn es geht ja um die bestmögliche Förderung des Lernenden – und nicht um das vordergründige Erreichen eines Lehrplanziels, um den Inhalt beim Lernenden abzutesten, der ihn danach wieder vergisst. Weltweite Schulleistungsuntersuchungen wie die TIMS-Studie oder das PISA-Programm zeigen sehr anschaulich, dass in Deutschland gerade der traditionelle Unterricht alles andere als die gewünschten Ergebnisse erbringt:

»Pisa 2003 International Plus« hat im Kern folgende Ergebnisse zutage gefördert: Vierzig Prozent der Zehntklässler können in Mathematik



kaum Lernfortschritte verzeichnen, 20 Prozent von ihnen büßen sogar mathematische Kompetenzen ein. In den Naturwissenschaften sieht es ähnlich aus. Auch hier werden 20 Prozent der Schüler derzeit schlechter.

„Wir sind davon ausgegangen, dass Schüler etwas dazulernen. Warum machen wir sonst Schule?“<sup>4</sup>

Vor diesem Hintergrund ist unverständlich, warum so viele Lehrer eher Fächer unterrichten als Kinder bzw. Jugendliche. Viel zu oft geht der praktizierte Unterricht an den Lernenden vorbei und führt zu schrecklichen Lern- und Lebenskarrieren, die aus Blockaden oder Frust entstehen. Und das sicherlich in einem viel höheren Maße, als bei einem auf die Kinder abgestimmten Unterricht selbst dann zu befürchten ist, wenn sich wirklich mal jemand eine Zeitlang ausklinken sollte...

Ganz von der Hand zu weisen ist der Vorwurf des Drucks durch vorgegebene Inhalte allerdings nicht – was im nächsten Statement weiter ausgeführt werden soll.

*Einwand 2: Die Schüler wollen gar nicht anders arbeiten.*

Dieser Vorwurf ist ernst zu nehmen, vor allem, wenn die Grundidee der Demokratie gewahrt werden soll. Während es Schülern der Regelschule nach einiger Zeit traditioneller Beschulung nicht übel genommen werden kann, wenn sie ihre Wünsche und Vorstellungen über Schule vor allem aus ihren eigenen Erfahrungen nähren, so irritiert das Einfordern traditioneller Schule doch, wenn es z. B. von Schülern Freier Alternativschulen geäußert wird. Von dort hört man – vor allem in der Sekundarstufe – nicht selten Forderungen wie: „Mach doch nicht wieder ein Projekt draus, reiße die Sache mit uns ab und dann ist aber auch gut...“ Entsprechend findet man an vielen Freien Alternativschulen statt einer schülerorientierten Unterrichtspraxis in den Sekundarstufen eher herkömmliche Lehrgänge vor.

Es drängt sich die Vermutung auf, dass hier nun wirklich die Inhalte eine Rolle spielen – und zwar auf eine etwas andere Weise als im ersten Statement diskutiert bzgl. des Drucks, den die Stofffülle auf die Lehrer ausübt. Während wir in der Grundschule noch den großen Vorteil haben, dass man sich die Kulturtechniken und die gewünschten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr selbstverantwortlich an per-

---

<sup>4</sup> Füller (2006, 6).

sönlich bedeutsamen Inhalten aneignen kann, erscheinen die Inhalte, an denen in der Sekundarstufe die entsprechende Bildung erworben werden soll, sehr speziell und aus Sichtweise des Einzelnen höchst willkürlich ausgewählt. Maßstab ist nicht die persönliche Bedeutung oder das Interesse des Schülers, sondern ein vorgeschriebener Fachkanon, der sich nicht so einfach mit seinem Beitrag zur »Allgemeinbildung« begründen lässt, wie oft suggeriert wird. Nur verschwindend wenige Inhalte können so begründet werden, wenn man sie auf ihre Alltagstauglichkeit und Bildungsrelevanz hin untersucht.

Und selbst da, wo in der Schule inhaltliche Wahlmöglichkeiten bestehen, ist in der Regel nicht das Lernbedürfnis des einzelnen Schülers entscheidend, sondern eher das Interesse des Lehrers an der Behandlung eines Themas – im günstigsten Fall spielt vielleicht noch das Abstimmungsergebnis der ganzen Klasse eine Rolle, das aber genauso weit weg vom Bedürfnis des Einzelnen sein kann wie ein direkt vorgeschriebenes Thema. Kein Wunder, dass die meisten Schüler einen solchen Stoff einfach nur hinter sich bringen wollen, um sich anschließend mit für sie selbst bedeutsamen Sachen zu befassen – die als logische Folge dann leider meist außerschulischer Art sind.

Eine echte Alternative könnte hier ein Unterrichtskonzept bieten, in dem Lehrer als Klassenlehrer alle Stunden mit einer festen Gruppe von (nicht vorher aussortierten) Kindern zusammen sind – und gleichzeitig Experten ihrer Fächer für den Rest der Schule darstellen. Dann würde auch in der Sekundarstufe im Klassenverband an spannenden Themen gearbeitet werden, die die Schüler selbst einbringen, evtl. ergänzt durch Vorschläge (!) des Lehrers. Kommt man im Klassenverband nicht weiter, so greift man auf andere Lehrer als Fachexperten zurück oder versucht andere Experten oder Informationsquellen ausfindig zu machen. Ein solcher Unterricht ermöglicht mit Sicherheit mehr Lernmöglichkeiten, Erwerb echten Wissens und vor allem zunehmende Motivation, Reife und Empathie als der herkömmliche Unterricht, wie uns reformierte Schulsysteme in anderen Ländern – aber auch einzelne deutsche Schulen – anschaulich zeigen.

*Einwand 3: Es kann in der Schule nicht um eine romantische Vorstellung von Selbstregierung gehen.*

Die Bedenken, dass sich einerseits Kinder nicht selbst regieren und regulieren können und zum anderen in einem solchen System das staatliche Interesse an einer Bildung der Schüler nicht erfüllt würde, kann eigentlich nur von Personen geäußert werden, die nicht die Möglichkeit hatten, ein solches System zu erfahren. Zu leicht ist es durch die Beispiele von Schulen zu entkräften, die radikal-demokratisch funktionieren und dies schon lange Zeit tun, wie das Internat Summerhill School in England seit über 85 Jahren oder die Tagesschule Sudbury Valley School in Nordamerika seit knapp 40 Jahren – um nur zwei der bedeutendsten Schulen zu nennen. Besucht man diese oder ähnliche Schulen, so fasziniert nicht nur die institutionalisierte Basisdemokratie – diese Schulen nehmen den Besucher in der Regel gefangen: Es ist vor allem die Atmosphäre des friedlichen Zusammenseins der dort lebenden Menschen, die gegenseitige Wertschätzung und Achtung, die beeindruckt. Diese äußert sich auch in den gemeinsamen Versammlungen von Groß und Klein mit dem selbem Stimmrecht, aber gerade dort wird zugleich deutlich, dass sich Demokratie nicht auf ein festgelegtes Abstimmungsritual beschränken lässt, sondern gemeinsam gelebt werden muss.

Demokratie setzt Empathie voraus, Hineinversetzen in die Bedürfnisse und Sichtweisen des anderen, sie ist weitmögliches Zugestehen von Freiheit und Individualität. Regeln gibt es erst dann, wenn sie von den Betroffenen als notwendig empfunden werden – und auch dann sind sie auf einzelne Situationen bezogen. Es werden keine »vorbeugenden« Regeln verabschiedet, »weil es denn so sein muss«. Jederzeit können Absprachen des Zusammenlebens hinterfragt, überprüft, geändert werden. Oft fühlen die Beteiligten eher, was richtig ist, als dass kluge Argumentationsweisen eine Chance der Mehrheitsgewinnung hätten.

Gelebte Demokratie ist dabei ein Faktor, der nicht nur Auswirkungen auf den sozialen und politischen Bereich hat, sondern vor allem auch auf den zentralen Bereich von Schule: das Lernen. So werden auch in der wissenschaftlichen Literatur im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation<sup>5</sup> immer häufiger die folgenden Dimensionen als die zentralen für menschliche Lernmotivation benannt: das Erleben von

---

<sup>5</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993).



Autonomie, die Erfahrung von Kompetenz und das Gefühl sozialer Eingebundenheit. Alle drei Dimensionen lassen sich ohne ernstere Abstriche nur in einer gelebten Demokratie wirklich erfahren. Es wird offensichtlich, wie weit entfernt davon der Unterricht ist, den wir in der Regel in der Schule antreffen – auch an den wenigen Schulen, die angefangen haben, einzelne Formen demokratischer Bausteine zu praktizieren. Schon dann, wenn es darum geht, wann ein Kind seinen Kakao trinken darf, sind die Grenzen der Freiheit des Einzelnen und damit der Demokratie oft erreicht...

### **Von der Partizipation zur Selbstverantwortung – was macht den Schritt aus?**

Was wir brauchen ist nicht Partizipation, sondern Übernahme von Verantwortung. Wenn man diese nicht durch das Grundrecht auf Selbstbestimmung des Einzelnen begründen möchte, so lässt sie sich aber auf jeden Fall durch die andere Motivation begründen, die Selbstbestimmung erzeugt und die die Schüler von heute und morgen dringend benötigen, um ihr Leben lang zum Weiterlernen bereit zu sein. Wir brauchen Kinder, die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen – bei Lehrern, die das zulassen. Und zwar zulassen, ohne indirekt zu signalisieren, wie es zu laufen hat – oder nicht zu laufen hat. Wir benötigen Lehrer, die Verantwortung für ihre Schule und die dort lernenden Kinder übernehmen – und zwar wirklich, d. h. ohne Lehrpläne, Vergleichsarbeiten oder ungünstige Rahmenbedingungen als Ausrede vorzuschieben. Lehrer müssen Vorgaben produktiv zur Förderung des einzelnen Schülers nutzen, indem sie diese als Ausdruck der Anforderungen der Gesellschaft ins Spiel bringen, aber immer vor dem Hintergrund der Bedürfnisse und Möglichkeiten des Einzelnen relativieren und nie gegen diesen nutzen.

Demokratie darf sich nicht auf Einzelaktionen beschränken, die dann leicht Alibicharakter bekommen. Ein undemokratisches System wird nicht durch das zeitweise inszenierte Spielen von Demokratie in Teilbereichen demokratisch. Weder in vom Lehrer inszenierten Kreistreffen noch in der einmal wöchentlich stattfindenden Verfügungsstunde kann wirklich Demokratie gelebt bzw. erfahren werden – und auch die zurzeit boomenden Mediationseinrichtungen oder »Trainingsräume« sind durch ihre lehrerinitiierte Platzierung keine Komponenten geschweige denn Garanten einer demokratischeren Schule.

Zusammenfassend kann man als Anregung für alle Schulformen wenige Grundprinzipien eines auf Selbstverantwortung setzenden Unterrichts formulieren, der in seiner Umsetzung die Grund- und Menschenrechte auch in der Schule schützt bzw. stärkt:<sup>6</sup>

*Demokratisierung der organisatorischen Bedingungen –  
Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen*

Die Einteilung der Arbeitszeit richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung. Der ganze Schultag steht ununterbrochen zur Verfügung, auch ein individueller Pausenrhythmus kann sinnvoll sein.

Die Wahl der Arbeits- und Sozialform richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung. Es lassen sich die verschiedensten Kombinationen und Rhythmen vorstellen.

Die Wahl des Arbeitsplatzes richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden, nicht nach einer einmal getätigten Zuweisung. Auch Arbeitsplätze außerhalb der Klasse können sinnvoll sein.

*Demokratisierung der methodischen Bedingungen –  
Öffnung der Lernwege*

Der Lernweg wird über das Erstellen von Eigenproduktionen frei gegeben, d. h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden, nicht nach einem fremd vorgegebenen Lehrgang. Statt spezieller didaktisierter, einen festen Lehrgang beinhaltenden Arbeitsmittel finden sich »Werkzeuge« (Wörterbuch, Formelsammlung etc.) sowie verschiedenste Alltagsmaterialien (Bücher, Lexika, Experimentiermaterial etc.) zur Unterstützung des Lernens.

*Demokratisierung der inhaltlichen Bedingungen –  
Öffnung der Fächer und Themen*

Die Eigenproduktionen der Kinder werden fachlich frei gegeben, d. h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden. Sie unterliegt ggf. innerhalb des offenen Lehrplans als vereinbartem »Minimalcurriculum« keinen fremd vorgegebenen Fachab-

---

<sup>6</sup> Vgl. Peschel (2002; 2003).

folgen und -lehrgängen; statt Fachstunden findet ein überfachliches, interessengeleitetes Arbeiten und Austauschen statt.

*Demokratisierung der sozialen Bedingungen –  
Öffnung zu Selbstregierung und Selbstregulierung in  
gegenseitigem Austausch*

Die Regulierung der Gemeinschaft wird freigegeben, d. h. Regeln, Austausch, Klassenleben etc. richten sich nach den Anforderungen der Arbeit/der Lernenden, sie sind prozessual und können jederzeit in entsprechenden Verfahren angepasst bzw. geändert werden; als organisatorische Hilfsmittel hat sich hier die Versammlung der Klasse oder einzelner Betroffener im Sitzkreis bewährt.



# Rückblick und Ausblick auf eine demokratische Schule

Manuela du Bois-Reymond

Die Tagung in Siegen war einer demokratischen Grundschule gewidmet. In meinem Rückblick und Ausblick möchte ich das Thema allgemeiner fassen und etwas über Schule, Lernen und Gesellschaft sagen, denn diese drei Größen gehören unauflöslich zusammen. Schule und Lernen sind keine rein innerorganisatorischen und pädagogischen Veranstaltungen, sondern sie sind eingebettet in einen umfassenderen gesellschaftlichen Zusammenhang. Vor allem aber haben Schule und Lernen Teil an gesellschaftlichem Wandel. Mir will es manchmal scheinen, als ob Pädagogen das nicht wahr haben wollen und immer noch denken, die Pädagogik habe einen Alleinanspruch auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis in der Schule. Diese Vorstellung stammt aus der (sehr deutschen) Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich trotz »empirischer Wende« in den 1960er Jahren in der Disziplin in ihren Grundzügen erhalten hat. Aber falls es die Allmacht der Pädagogik je gegeben hat – heute ist sie verpufft und ganz andere Kräfte wirken auf Schule und Lernen ein.

Es ist aber neben Traditionspflege auch Aufbruch in der pädagogischen Gemeinde und Gemeinschaft der Forschenden und Lehrenden zu spüren – die Siegener Tagung ist dafür eins von vielen Beispielen, und das gibt Hoffnung, dass das Elend der Schule in seinem ganzen Ausmaß anerkannt wird und nach einer besseren Schule mit besseren Lernbedingungen Ausschau gehalten wird. Hierzu bedarf es vieler Verbündeter, nicht zuletzt in Politik und Wirtschaft.

Was sind nun die wesentlichen Wandlungen, mit denen spätmoderne europäische Gesellschaften wie die deutsche konfrontiert sind und auf die eine neue, eine demokratische und moderne Schule abgestellt werden müsste? Die gesellschaftlichen Veränderungen aus den letzten etwa 40 Jahren lassen sich unter drei Großtrends zusammenfassen:

1. Die traditionellen Industriegesellschaften gehen über in wissensbasierte Produktions- und Dienstleistungsgesellschaften.

2. Neben die alten Kommunikationsmedien der mündlichen und schriftlichen Kommunikation sind die neuen – inzwischen schon nicht mehr so neuen – Medien getreten.
3. Homogene Nationalgesellschaften wandeln sich in heterogene Gesellschaften mit vielen verschiedenen ethnisch-kulturellen Gruppierungen und weniger eindeutigen Grenzziehungen.

Diese drei Entwicklungen betreffen nicht nur Erwachsene, sondern haben auch gravierende Auswirkungen auf Kinder als Kinder und Kinder als Schüler, also auf junge Lerner. Fangen wir bei der Wissensgesellschaft an. Mit diesem Begriff werden durchaus widersprüchliche Tendenzen angegeben. Einerseits ist unbestreitbar, dass moderne Gesellschaftsteilnehmer, insbesondere junge, sehr viel Lernkapital ansammeln müssen, um sich in den neu entstandenen Produktionsverhältnissen und auf den ständig in Bewegung befindlichen Arbeitsmärkten zu behaupten. Stichwort: lebenslanges Lernen. Andererseits ist ebenso unbestritten, dass Wissenschaftsgesellschaften nicht nur gut oder sehr gut ausgebildete Lerner brauchen, sondern auch solche, die stumpfsinnige und repetitive Arbeiten in der Produktion und im Dienstleistungsbereich erfüllen.

Bereits die Grundschule entscheidet darüber, zu welcher der beiden Gruppen ihre Schüler später einmal gehören werden. Denn dort, in den ersten Jahren, entwickelt sich eine Lernmotivation, die das weitere Schicksal der Lerner bestimmt. Im gelingenden Fall führt das zu dem, was ich einen stabilen Lernhabitus nennen möchte. Die freudige Erwartung, mit der fast jedes Kind seine Schullaufbahn beginnt, ist sowohl sein eigenes Startkapital als auch das der Schule. Schule kann das Startkapital, das ihre Schüler mitbringen, durch interessanten und fördernden Unterricht erhalten oder gar vermehren; die Lernmotivation der Schüler wächst dann proportional zum Engagement der Lehrer und dem Interesse am erarbeiteten Stoff. Wie das pädagogisch-didaktisch »geht«, darüber ist im Laufe der Zeit so überwältigend viel Richtiges und Anwendbares geschrieben und bekannt, dass man das Rad in dieser Beziehung nicht immer wieder neu erfinden, sondern höchstens von Zeit zu Zeit schmieren muss.

Verspielt die Schule ihr Kapital, d. h., erlaubt sie, dass die Lernmotivation ihrer Schüler erlischt oder zu einem reinen Lernzwang wird, bei dem nur um der Zensuren und Testergebnisse willen gelernt wird, so

hat sie damit eine kaum einholbare Vernachlässigung für den weiteren Verlauf des Lernschicksals ihrer Schüler bewirkt. Sie ist dann mit oder ohne ihr Wissen eine undemokratische Schule. Eben dieser Zusammenhang zwischen benutztem oder verspielttem Lernkapital wird in Wissensgesellschaften offenkundiger als je zuvor. Und er ist es, der die Schule gegenwärtig unter einen so starken Druck setzt, sich zu erneuern, denn lebenslanges Lernen in seiner emphatischen und demokratischen Variante bedeutet immer biographisch relevantes Lernen mit intrinsischer Motivation.

Wir wissen heute, wie kontraproduktiv erzwungenes Lernen sich auf das ganze weitere Leben von Kindern auswirkt; es kann zu Lernverweigerungen in all ihren vielfältigen Formen führen, angefangen von »innerer Emigration«, wobei die Schüler in der Klasse bei langweiligen Stunden still abtauchen, bis hin zu Schuleschwänzen und vorzeitigem Schulabgang. Diese Schüler haben heutzutage entschieden schlechtere Chancen als früher, als es noch viele verschiedene Berufe und Tätigkeiten auch für Menschen mit geringer Bildung gab. Heute gibt es sie nicht mehr, oder sie erfordern mehr Kenntnisse und Kompetenzen.

Die in rasantem Tempo entstandenen und entstehenden neuen Medien, und wie Kinder damit umgehen, verstärken den Druck auf die traditionale Schule mit frontalem Unterricht und festem Stundentakt. Die neuen Medien sind fließend, flexibel und, das vor allem, sie erlauben es dem Benutzer, sich ihrer auf seine oder ihre je individuelle Art und Neigung zu bedienen. Heutige Kinder sind individualisierte Kinder; sie lernen nicht mehr im Gleichschritt. Schule kann dagegen nicht an. Sie hat daher nur eine Chance, wenn sie alles, was die neuen Medien zu bieten haben, auf eine intelligente Weise benutzt und hieran weitere Lernprozesse koppelt. Die Lehrerausbildung muss sich darauf befragen lassen, ob sie die zukünftigen Lehrer hierauf in ausreichendem Maße vorbereitet, nicht nur in einem technisch-anwendungsbezogenen Sinn, sondern auch in einem gesellschaftskritischen. Tut sie es nicht oder unvollkommen, so kann kein vernünftiger und zeitgemäßer Unterricht geplant werden und stattfinden.

Die latente Zweiteilung in Schüler, die ohnehin viel lernen, in und außerhalb des formalen Unterrichts, und in solche, für die Schule der einzige Ort ist, an dem sie gute Lernchancen finden, vertieft sich gerade auch in Bezug auf die Rolle, die Medien im Leben von Kindern spielen.



Eine demokratische Schule hat als einen neuen Auftrag, Medienkompetenz zu vermitteln.

Die dritte Entwicklung, mit der Schule heute konfrontiert ist, betrifft die Tatsache, dass die Schülerpopulationen immer »bunter« werden, sowohl qua Nationalitäten als auch nach Religion, kultureller, ethnischer Herkunft und Migrationsschicksal. Dieser Wandel ist zwar bereits seit mehreren Jahrzehnten im Gange, aber es ist europäischen Gegenwartsgesellschaften in all den Jahren nicht gelungen, hierauf mit einer angemessenen Pädagogik und Didaktik zu reagieren. Die herrschende Ideologie und Praxis geht immer noch davon aus, dass Schüler mit Migrationshintergrund sozusagen die Ausnahme sind, die die tradierte Schulpraxis so wenig wie möglich zu stören habe. Das ist umso erstaunlicher – und undemokratischer – als es gerade diese Kinder sind, die in größerer Gefahr als die »Einheimischen« sind, zu Modernisierungsverlierern zu werden; ihr weiteres Schulschicksal liegt für die meisten bereits in der Grundschule fest: Hauptschule, Berufsschule, kein Gymnasium, kein Studium, keine erfolgreichen gesellschaftlichen Positionen.

Eine demokratische Schule kann einen wesentlichen Beitrag zur Integration leisten. Als die umfangreichste Organisation der Gesellschaft – buchstäblich jede und jeder hatte und hat mit ihr zu tun – wäre es ihre Pflicht, dafür zu sorgen, dass sowohl in der Lehrerbildung als auch in den Lehrerkollegien die heterogenen Gruppierungen in der Gesellschaft repräsentiert werden. Das ist nirgends auch nur annähernd der Fall. Es ist aber eine pädagogische Binsenweisheit, dass Kinder an Vorbildern lernen. Für »Migrationskinder« wäre es ganz besonders wichtig, auch Vorbilder (m/w) aus ihren Kulturen in der Schule anzutreffen.

Im Vergleich mit formalem Lernen spielt interkulturelle Pädagogik und Praxis im außerschulischen Bereich eine größere Rolle, und es wäre zu wünschen, dass auch in dieser Hinsicht schulisches und außerschulisches Lernen enger aneinander gekoppelt würden. Die laufenden Experimente mit offenen und gebundenen Ganztagschulen sollten auch diesbezüglich auf ihren demokratischen Gehalt geprüft werden.

Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund – die Umständlichkeit dieser politisch korrekten Formulierung trägt die ganze Unsicherheit und Ambivalenz der »Gastländer« in sich – weisen die europäischen Gesellschaften darauf hin, dass sie keine reinen und homogenen Nationalgesellschaften mehr sind; ihre Grenzen haben sich nicht nur durch den

europäischen Vereinigungsprozess innerhalb Europas geöffnet, sie sind auch durchlässiger zu anderen Kontinenten hin geworden. Eine demokratische Schule sollte diesem unumkehrbaren Prozess aktiv Rechnung tragen, z. B. durch eine lebendige Praxis des Schüleraustauschs sowie anderer Projekte, durch die Schüler, Lehrer und Eltern in Kontakt mit anderen Menschen und Kulturen kommen.

Wenn ich nun unter den hier skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen die Chancen für eine demokratische (Grund-)Schule einschätzen soll – wie fällt dann die Bilanz aus? Einerseits positiv: das Engagement der auf der Siegener Konferenz vertretenen Fachkollegen ist ermutigend und steht gewiss für eine wachsende Zahl von Praktikern, Wissenschaftlern und Bildungspolitikern, die ernsthaft an einer Erneuerung der Schule in Richtung mehr Lerndemokratie arbeiten. Dabei haben aber gerade auch die Diskussionen in Siegen gezeigt, wie schwierig es ist, Einigkeit darüber zu erzielen, was denn unter »demokratisch« zu verstehen sei. Viel Verwirrung entsteht, wenn demokratisch mit guter Didaktik verwechselt wird; guter Unterricht muss nicht unbedingt demokratisch sein und ein autoritärer Lehrer kann Schüler ans Lernen und Denken setzen, wenn er ihnen vermittelt, dass er sie ernst nimmt.

Eine demokratische Schule zielt auf mehr als gute Didaktik und pädagogische Praxis: sie profiliert sich als ein aktiver Partner in der Gesellschaft, der aufmerksam und kompetent auf die laufenden gesellschaftlichen Entwicklungen und die in diesen enthaltenen Widersprüche eingeht und darin einen klar erkennbaren Standpunkt einnimmt. In diesem Sinn hat Schule immer auch einen gesellschaftspolitischen Auftrag, der nicht aufs rein Pädagogische beschränkt ist. Abschließend zwei Beispiele hierzu:

Wenn deutlich ist, dass Schüler mit Migrationshintergrund in segregierten Schulen weniger Chancen haben als in gemischten, so müssen alle mit Schule befassten Teilnehmer sich auch um eine aufgeklärte Stadtteilpolitik kümmern; Schule allein kann das Problem nicht lösen – und sollte das laut sagen!

Zum zweiten: Wir beobachten in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion ein Auf und Ab zwischen »freiem«, »selbstbestimmtem und selbstentdeckendem«, »partizipatorischem« etc. Lernen einerseits, als Reaktion darauf den Ruf nach »back-to-basics« andererseits. Zurzeit befinden wir uns in der nicht ungünstigen Situation, dass beide

Bewegungen etwa gleich stark sind. Wir sollten dieses prekäre Gleichgewicht dazu benutzen, beiden Ideologien ihr blindes pädagogisches Auge nachzuweisen und ihnen vor allem nachzuweisen, dass sie von der Hauptfrage ablenken, wie nämlich heute eine Schule aussehen muss, die demokratisch in dem Sinn ist, den ich hier, wenn auch in gegebener Kürze, zu skizzieren versucht habe. Wir haben keine Entschuldigung mehr, dass es uns an Wissen und Geld fehle, um eine solche Schule zu verwirklichen, wir befinden uns zum ersten Mal in der Geschichte in der Lage, dass nicht nur die sozialen wie materiellen Voraussetzungen für eine demokratische Schule gegeben sind, sondern vor allem auch die gesellschaftliche Notwendigkeit, sie zu verwirklichen.



# Demokratisiert Schule und Unterricht – statt die Belehrung »von oben« zu optimieren!<sup>1</sup>

Hans Brügelmann

„Die Schule der Nation ist – die Schule“<sup>2</sup> und nicht mehr – wie man im Preußen des 19. Jahrhunderts meinte – das Militär. Jedenfalls in einer Demokratie. Was aber heißt das konkret für die Rolle der SchülerInnen in der Schule?

Das Problem wird deutlich im Vergleich einiger Zitate aus zwei pädagogischen Bestsellern.

In unserer Schule „sind die Kinder gleichberechtigt. [...] Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt. [...] Alles, was irgendwie mit dem Leben der Gemeinschaft zusammenhängt – dazu gehört auch die Bestrafung von Vergehen gegen die Gemeinschaft –, wird von der Schulversammlung durch Abstimmung geregelt. [...] Der Gerechtigkeitssinn von Kindern setzt mich immer von neuem in Erstaunen. Auch ihre administrative Begabung ist bemerkenswert. Die Selbstverwaltung hat einen unendlich großen erzieherischen Wert.“<sup>3</sup>

„Am Beispiel der Schülermitverwaltung lässt sich gut zeigen, wie nachteilig sich demokratische Strukturen aufgrund der Unreife von Kindern und Jugendlichen auswirken können. [...] Wir sind der verführerischen Meinung erlegen, dass Jugendliche Freiheit erwerben, wenn man ihnen früh Freiheit gewährt. [...] Die Schüler lernen Politik als die Kunst, ihre Rechte, ihre Vorteile, ihre Freiheiten und ihre Bequemlichkeit durchzusetzen. [...] Wir haben Jugendlichen demokratisches Denken und Handeln abverlangt, bevor sie entwicklungspsychologisch die innere Reife besitzen.“<sup>4</sup>

Zeitlich liegen nur 40 Jahre zwischen den beiden Bestsellern – aber inhaltlich sind es Welten. Aktuell besteht die Gefahr, dass Einsichten ver-

---

<sup>1</sup> Leicht veränderter Nachdruck aus: Herrmann (2006), mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers.

<sup>2</sup> Bundeskanzler Willy Brandt in der ersten Regierungserklärung der SPD/FDP-Koalition vom 28. Oktober 1969.

<sup>3</sup> Neill (1969, 162, 158, 60, 65).

<sup>4</sup> Bueb (2006, 83, 88, 86, 90).

gessen werden, die in der Geschichte der Pädagogik immer wieder mühsam errungen werden.

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen. Seit 2001, mit der Veröffentlichung von PISA-2000, dominiert eine Frage die bildungspolitische Diskussion: Wie wirksam ist der Unterricht in unseren Schulen? Fachliche Lernziele stehen dabei im Vordergrund. Sie sind in der Tat wichtig. Schule eröffnet Kindern Zugänge zu Wissen und Können, die im Alltag meist nicht beiläufig erworben werden können.

Allerdings hat der Fokus von PISA die nötige Aufmerksamkeit in mehrfacher Hinsicht schrumpfen lassen: Der Blick wurde eingengt auf die Effektivität des Fachunterrichts; andere Dimensionen wie Sozialverhalten, politische Einstellungen und die Fähigkeit, an demokratischen Entscheidungsprozessen interessiert und erfolgreich teilzunehmen, gerieten in den Hintergrund. Und das, obwohl die parallel zu PISA veröffentlichte CIVIC-Studie<sup>5</sup> mindestens ebenso viel Anlass zur Besorgnis geben könnte wie TIMSS und PISA. Außerdem aber wird kaum mehr öffentlich diskutiert, was vor 30 oder 40 Jahren das zentrale Thema war: Ist die Art und Weise, wie Schule gemacht wird, überhaupt legitim? Ist sie also nicht nur ertragreich, sondern auch in ihren Lehr- und Lernformen zumutbar? Ist sie verträglich mit demokratischen Prinzipien des Umgangs miteinander, also auch der älteren mit der jüngeren Generation?

Es sind drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

---

<sup>5</sup> Nach der im Jahre 2000 durchgeführten CIVIC-Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement liegt das politische Wissen deutscher Jugendlicher im Durchschnitt, aber sie zeigen im internationalen Vergleich wenig Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement und vor allem eine geringe sozial-integrative Orientierung, insbesondere die höchste Ausländerfeindlichkeit. Vgl. Händle (2003).

- Erstens sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit geht es um die Effektivität von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben. Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege.<sup>6</sup> Selbstgesteuertes Lernen ist wirksamer und nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

- Zweitens ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und Stimmigkeitsproblem von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht.

Aus der bereits zitierten internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung (CIVIC) sind dazu zwei Befunde bedeutsam<sup>7</sup>:

1. SchülerInnen verfügen über ein differenzierteres politisches Wissen, wenn sie auch die Erfahrung machen, dass ihre Stimme in Schulangelegenheiten tatsächlich zählt.
2. Die Bereitschaft zu zukünftigem politischen Engagement ist – je nach Land in unterschiedlichem Maße – abhängig von den Beteiligungsmöglichkeiten auf Schulebene und/oder von einem für Mit- und Selbstbestimmung offenen Klima in der einzelnen Klasse.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren zukünftigen Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt eine dritte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum:

- Drittens sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen

---

<sup>6</sup> Deci/Ryan (1993), Ryan/Deci (2000).

<sup>7</sup> Torney-Purta/Barber (2005).



den Generationen, zu respektieren. Damit ist die Legitimität von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel-zum-Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung.

Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt.<sup>8</sup> Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule.<sup>9</sup>

Die Sprengkraft dieses Anspruchs wird oft gemildert, indem die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungsrechte<sup>10</sup>. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, da diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten – und damit auch interpretieren dürfen. Insofern bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist, allgemein wie im Einzelfall.<sup>11</sup>

Da war bereits die Reformpädagogik weiter. Seit den Versuchen der 1920er Jahre gibt es eine Tradition politischer Bildung in der Grundschule, die nicht so sehr in fachlichen Zugriffen, sondern in der Gestaltung des Schullebens sichtbar wird. Andreas Flitner (1992, Kap. 5) nennt zwei Ansätze:

1. die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. re-importiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als *community school*;

---

<sup>8</sup> Dabei wäre Deutschland fast – neben USA und Somalia – das dritte Land geworden, das im Gegensatz zu 192 anderen Staaten die Konvention nicht unterzeichnet hätte.

<sup>9</sup> Vgl. die Rechtsgutachten von Lorz (2003) und Cremer (2006).

<sup>10</sup> S. dazu die Kritik von Eichholz in diesem Band.

<sup>11</sup> Vgl. kritisch zu diesen Einschränkungen u. a. Neumann (1999), Brügelmann (2005a, Kap. 1 und 2).

2. die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner »Staat im Staat« versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen<sup>12</sup>: der Klassenrat (z. B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z. B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z. B. bei Wyneken und Korczak, bei Berthold Otto und Siegfried Bernfeld).

Vor allem in den deutschen Landerziehungsheimen gibt es vielfältige Modelle für die Gestaltung der Schule als Gemeinwesen, in der alle Beteiligten Verantwortung übernehmen.<sup>13</sup> Umstritten ist aber, wie weit der Mikrokosmos Schule tatsächlich eine »Demokratie im Kleinen« sein kann, ob also Erfahrungen in sozialen Intimgruppen Modell für politische Prozesse der Gesellschaft sein können<sup>14</sup>.

Schreier (1996, S. 53) weist darauf hin, dass die Schule eine Art Brückenfunktion übernehmen kann:

„Die Entwicklung von Öffentlichkeit in die [sic] Grundschule läuft darauf hinaus, modellhaft den Weg vom Miteinander der empathischen Lebensform zur regelhaften, institutionalisierten Staatsform zu wiederholen.“

Mit seinem „Dreiphasen-ABC der Demokratie-Erziehung in der Grundschule“ verdeutlicht er, dass alltägliches Miteinander in Kleingruppen und Teilhabe an politischen Entscheidungen nicht dasselbe sind, aber Wesentliches gemeinsam haben, dass politische Bildung in der Grundschule deshalb insofern in mehreren Stufen zu institutionalisieren ist:

- Empathie, z. B. durch Gespräche über persönliche Erfahrungen bzw. Schwierigkeiten im Morgenkreis oder (vermittelt) über ein Klassentagebuch;

---

<sup>12</sup> Faust-Siehl u. a. (1996, 48f.).

<sup>13</sup> Schernikau (1996, 55f.).

<sup>14</sup> Vgl. zu Belegen für diese These meinen Beitrag zur politischen Sozialisation in diesem Band.

- Redeverhalten als geregeltes Verfahren, z. B. durch die Diskussion von moralischen Dilemmata oder durch die gemeinsame Gestaltung einer Zeitung;
- Einrichtung und Nutzung von Körperschaften, z. B. eines Klassenrats, eines Schülerparlaments, eines Schülergerichts.

Systematischer sind diese Gedanken von Kohlberg in der Tradition der Piagetschen »Psychologie des moralischen Urteils«<sup>15</sup> entwickelt (und dann auch erprobt) worden:

„Schon Durkheim, Piaget und Dewey haben jeweils darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, die Entwicklung von Regeln im Prozess des gemeinsamen Arbeitens und Zusammenlebens ein – wenn nicht der entscheidende Grund dafür ist, dass sich die Moral der Kinder nicht mehr an der externen Moral der Erwachsenen orientiert. [...] Kohlberg hat daraus die Konsequenz gezogen. Die 1974 begonnene Einrichtung und Ausformung seiner »Gerechten Schulgemeinschaften« (just-community-schools) ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur demokratischen Mitbestimmung ihres Lebensraumes »Schule« zu geben.“<sup>16</sup>

Beispielhaft durchgeführt wurde dieser Ansatz in einer altersübergreifenden Cluster School, für die sich SchülerInnen freiwillig melden konnten. Sie wurde organisiert als Teilsystem in einer Regelschule, an deren Fachunterricht die SchülerInnen in begrenztem Umfang teilnahmen. Dabei galten u. a. folgende Grundsätze:

„Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden.“<sup>17</sup>

Gertrud Beck und Gerold Scholz (1996, S. 18), die vier Jahre lang eine Grundschulklasse begleitet haben, um die sozialen Lernprozesse in einer solchen Gruppe im Detail zu beobachten und zu analysieren, heben den entscheidenden Punkt noch einmal deutlich hervor:

---

<sup>15</sup> Vgl. zur Bedeutung, Entwicklung und Förderung des moralischen Urteils die aktuellen Studien von Lind u. a. unter [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm).

<sup>16</sup> Schirp (1989, 7f.).

<sup>17</sup> Kohlberg u. a. (1978, 216); zit. nach Schirp (1989, 8).



„Die Diskussion um politische Bildung in der Grundschule hat sehr früh und sehr klar gesehen, dass schulisches Lernen nicht nur die Auswahl und didaktische Aufbereitung der politisch-sozialen Lerngegenstände betrifft, sondern auch die Art, in der das schulische Lernen organisiert ist.“

Nicht das »Reden über«, sondern das »Erfahren von« wird zum primären Medium politischer Bildung.

Damit sind wir wieder beim Stand der Diskussion Ende der 60er Jahre: Politische Bildung kann sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten<sup>18</sup>. Sie muss nach unserem Verständnis (Brügelmann 1969) auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als Fachunterricht, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an Arbeits- und Sozialformen im Unterricht, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens, z. B. durch Institutionalisierung der Rechte von SchülerInnen, an Entscheidungen mitzuwirken.

Die Kinderrechte der UN-Konvention formulieren inhaltliche Ansprüche, die auf allen vier Ebenen zur Geltung kommen müssten – aber in der öffentlichen Diskussion kaum thematisiert, geschweige denn ernsthaft umgesetzt werden. In anderen Ländern gibt es dagegen eine Vielzahl von Initiativen, wie der IDEC-Kongress<sup>19</sup> in Berlin 2005 in großer Lebendigkeit gezeigt hat. Vor allem die Sudbury-Schools<sup>20</sup> verwirklichen

---

<sup>18</sup> Vgl. zu neueren Ansätzen die Beiträge von Richter (2007a, b).

<sup>19</sup> Vgl. <http://de.idec2005.org/documentation/resolution>

<sup>20</sup> Vgl. dazu die Beiträge von Sappir und Wilke in diesem Band. Auch in Deutschland gibt es in verschiedenen Bundesländern Anträge auf Genehmigung solcher Schulen – eine interessante Alternative zum Regelsystem, deren Umsetzung bisher aber durchgängig verhindert wurde, vgl. [www.sudbury.de](http://www.sudbury.de).

konsequent die Idee, dass Kinder und Jugendliche selbst bestimmen können, was sie lernen wollen, und dass sie mitbestimmen dürfen, wie sie in der Schule mit Erwachsenen zusammen leben und arbeiten wollen. In diese Richtung müsste die deutsche Bildungspolitik denken, statt sich auf die Frage zu beschränken, wie die alte Schule perfektioniert werden kann.

Die weit verbreiteten Vorbehalte gegen diese Forderung konzentrieren sich auf zwei Argumente, die aus der Diskussion um die Frauenrechte im 19. Jahrhundert wohl vertraut sind: Erstens wüssten Kinder nicht, was für sie gut (und vor allem für ihre Zukunft wichtig) ist; und zweitens – selbst wenn sie es wüssten – seien sie nicht reif genug, um nach ihrer Einsicht zu handeln. Die Reformpädagogik hat dieser Kritik etwas naiv die Idee des von Natur aus »guten« Kindes entgegengehalten. Heute argumentieren wir nüchterner:<sup>21</sup> Wissen die Erwachsenen wirklich besser, was gut ist für ihre Kinder, insbesondere für das je einzelne von ihnen? Können sie tatsächlich vorhersehen, was Kinder in 20 oder 50 Jahren wissen, können – und deshalb heute lernen müssen? Und sind Erwachsene etwa vernünftiger als Kinder, was die Umsetzung gewonnener Einsichten im Alltag betrifft?

Diese Ansprüche auf Überlegenheit des Alters in Frage zu stellen tun sich viele Erwachsene schwer. Sie sollten aber wenigstens zur Kenntnis nehmen, dass die empirischen Befunde – sehr zurückhaltend formuliert – nicht dagegen sprechen, die Kinderrechte auch im Schulalltag ernst zu nehmen. Dies bedeutet nicht laissez-faire und Beliebigkeit. Aber die Schule muss endlich von einem Ort der Bekehrung und Belehrung zu einem Forum der Begegnung werden – zwischen den Kulturen und den Generationen.

---

<sup>21</sup> Vgl. ausführlicher: Brügelmann (2005a, 22ff., 38ff. und die Aktualisierungen zu Kap. 1-2 im Internet).

# Demokratische Grundschule?

Reinald Eichholz

Es mögen Fernwirkungen einer Zeit sein, als man in der politischen Öffentlichkeit peinlich darauf bedacht sein musste, fest zur freiheitlich demokratischen Grundordnung zu stehen, dass es auch heute noch gut ist, sein Engagement im öffentlichen Raum durch den besonderen Hinweis zu legitimieren, es sei »demokratisch«. Gilt das auch für die »demokratische Grundschule«?

Was für die Grundschule – wie für die Schule überhaupt – unter dieser Überschrift diskutiert wird, unterliegt in der Tat einem besonderen Legitimationsdruck. Vorstellungen, dass es auf jedes einzelne Kind ankomme, und Schule durch Beteiligung von Kindern und Jugendlichen so zu gestalten sei, dass sie darin ihre Schule erkennen und erleben können, haben es nicht leicht, sich in einer Bildungsdebatte Gehör zu verschaffen, die sich vornehmlich um Zensuren, Bildungsstandards und zentrale Prüfungen kümmert. In der Sorge um das einzelne Kind und dessen Partizipation am Schulleben kann man deshalb mit gutem Grund darauf kommen, dass es für demokratische Grundrechte der Kinder zu streiten gelte. Dabei kann man sich auf einen Zusammenhang stützen, der für die Demokratie grundlegend und lebenswichtig ist. Denn die Demokratie setzt nicht nur ein demokratisch legitimiertes Staatswesen voraus. Vielmehr müssen gerade auch die Institutionen, denen die Menschen im Alltag begegnen, den Geist der Demokratie und ihre Lebensformen widerspiegeln. Das gilt auch für die Schule. Das Grundgesetz, die Landesverfassungen und die Schulgesetze der Länder tragen diesem Zusammenhang durch Zielbestimmungen für das Schulwesen Rechnung. Nicht zuletzt die Schulmitwirkungsgesetze bringen dies zum Ausdruck, indem sie darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler demokratisch an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Wenn Kinder und Jugendliche in die Gemeinschaft der Demokratie hineinwachsen sollen, um dann selbst als Demokraten an dessen Weiterentwicklung mitzuwirken, ist dies unverzichtbar. Das hat einen zukunftsgerichteten demokratie-pädagogischen Aspekt, betrifft aber in erster Linie die Rechte der Kinder jetzt. Bedenklich ist daher die Feststellung der Bundesregierung zum Nationalen Ak-



tionsplan »Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010«<sup>1</sup>:

„Die gegenwärtige schulische Mitbestimmung gilt als demokratiepädagogisch wenig wirksam. Zwar ermöglicht sie formale Partizipation an Verwaltungsentscheidungen, aber keinen substantiellen Einfluss auf die Gestaltung der Schulwirklichkeit.“

Dies legt nicht nur demokratietheoretische Defizite offen, die die Zukunft der Demokratie beeinträchtigen, sondern verweist auf Mängel des Schullebens, die die Rechte der hier und jetzt in der Schule lebenden Kinder und Jugendlichen in Frage stellen.

Inwieweit dies Probleme sind, denen mit der Forderung nach einer demokratischen (Grund)Schule zu begegnen ist, bedarf freilich der Prüfung. Denn bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die Prinzipien einer demokratischen Staatsverfassung keineswegs in jeder Hinsicht auf das Schulleben übertragbar sind. Gerade die Regularien, die für die Willensbildung in der Demokratie maßgebend sind und die sich in Wahlen und Abstimmungen niederschlagen, gelten bereits im staatsrechtlichen Sinne nicht so uneingeschränkt, wie dies vordergründig scheinen kann. Interessanterweise war es die Parlamentsdebatte um Kunst – nämlich die Verhüllung des Reichstags durch den Künstler Christo –, in der klargestellt wurde:

„Demokratie beruht nicht allein auf Abstimmung, sondern grundlegend zuerst auf Übereinstimmung hinsichtlich des Unabstimmbaren, welche Übereinstimmung die Möglichkeit des Zusammenlebens begründet und das Abstimmbare aussondert und zur Wahl freigibt.“<sup>2</sup>

Über Kunst kann man nicht abstimmen, so die einhellige Auffassung. Dasselbe gilt aber auch für schlichte Tatsachen; ob es regnet oder nicht, lässt sich nicht durch Abstimmung feststellen. Auch über Logik ( $2+2=\square$ ) lässt sich nicht abstimmen, ebenso wenig wie über geistige Inhalte – ob es Gott gibt oder nicht – oder wirtschaftliche Sachverhalte – ob eine Konjunktur sich im Aufschwung befindet oder im Abschwung. Das sind Fragen des Wahrnehmens und Erkennens. Abstimmbar ist nur, was der Verfügung der Beteiligten unterliegt und damit Vereinbarungscharakter hat. Über Erkenntnisfragen kann man nicht abstimmen. Dazu zählen auch Fragen, was für ein Kind das Beste ist. Abstimmbar ist sehr wohl, dass Kinder Rechte haben sollen; das unterliegt der Vereinbarung. Was

---

<sup>1</sup> Vgl. BMFSFJ (2005, 55).

<sup>2</sup> Adolf Arndt, zit. n. Peter Conradi, Bundestagsprotokoll vom 25.02.1994, Nr. 12/211.

aber im Einzelnen dem Kindeswohl entspricht und deshalb pädagogisch geboten ist, lässt sich nicht durch Konferenzbeschluss ermitteln; dazu bedarf es anderer Vorgehensweisen. Was in der Schule geschieht, bedarf unter diesem Gesichtspunkt differenzierter Betrachtung.

Man wird sich allerdings damit abfinden müssen, dass in der Schule alles »irgendwie pädagogisch« ist. Die Sitzordnung, wann Pausen sind, die Gestaltung des Schulhofs – immer hat dies auch pädagogische Relevanz. Dennoch stehen hier Gesichtspunkte im Vordergrund, die – jedenfalls im Rahmen des pädagogisch Vertretbaren – Gestaltungsräume beschreiben, die der Abstimmbarkeit unterliegen. Dasselbe gilt für schulorganisatorische Fragen, die die ganze Schule betreffen. Welche Organe die Mitwirkung sichern, wie die Wahlen dazu verlaufen sollen, ob sich die Schule als Offene Ganztagschule organisiert, ob eine Patenschaft mit einer anderen Schule eingegangen wird – über diese Fragen des Gemeinschaftslebens lässt sich abstimmen.

Hier die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen einzufordern, ist Demokratiegebot. Es ist bemerkenswert, dass diese Rechte keineswegs so eng an Alter und Reife gebunden sind, wie dies gerade bei Kindern nahe liegen könnte. Denn diese Rechte beruhen auf der Betroffenheit als Glied der Gemeinschaft, in der das Menschsein als solches Beteiligungsrechte begründet. So ist auch auf staatlicher Ebene das Recht, an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen, nicht an besondere politische Reife oder intellektuelle Gaben gebunden, es steht ohne Unterschied jedem Bürger zu. Deshalb geht der Hinweis auf mangelnde Reife auch bei der Frage, ob Jugendliche oder gar Kinder an Gemeinde-, Landtags- oder Bundestagswahlen teilnehmen sollten, an der Sache vorbei.

Gilt dies alles nun auch für das Lernen in der Schule, für Unterrichtsgestaltung und Lerninhalte? Blickt man auf die Vorgaben von Lernzielen und Lehrplänen, die ja allgemein gelten und eine Rückbindung an die Verfassungen und Schulgesetze der Länder haben, so scheint auf der Hand zu liegen, dass auch die Betroffenen selbst müssten mitbestimmen können. Doch die auf Gleichheit beruhenden demokratischen Rechte treffen die Sache nicht. Denn jenseits allgemeiner Vorgaben geht es pädagogisch gerade um das individuelle Kind mit seinen besonderen Begabungen und Neigungen, also gerade um die Beachtung der Unterschiede zwischen den Menschen und ihre jeweilige Besonderheit.



In der Verfassung findet diese Differenzierung Ausdruck. Art. 79 GG enthält die sog. Ewigkeitsklausel. Sie besagt, dass zwei Bestimmungen des Grundgesetzes von einer Verfassungsänderung ausgenommen sind, nämlich das Demokratiegebot des Art. 20 und – der Menschenwürdegrundsatz des Art. 1. Beide sind untrennbar. Demokratie verlangt den mündigen, aktiven, seiner Würde verpflichteten Bürger. Der Einzelne aber bedarf zu seiner Entfaltung als eigenständige Persönlichkeit einer Gemeinschaftsverfassung, die Schutz und Achtung der Menschenwürde allem voranstellt. Die Demokratie sichert auf der einen Seite die Gleichstellung als Bürger und auf der anderen die Achtung der Individualität des Menschen mit seinen je besonderen Wesensmerkmalen. Die Demokratie hat daher notwendig eine individualrechtliche, menschenrechtliche Seite. Die »demokratische Schule« darf sich daher nicht auf die - Übernahme der auf Gleichheit beruhenden Strukturelemente der Demokratie beschränken, sondern muss zugleich die Anforderungen des Menschenwürdegrundsatzes und dessen verbindliche Achtung der Individualität einlösen.

Was Menschenwürde bedeutet, hat die Verfassungsrechtsprechung herausgearbeitet. Es heißt, dass der Mensch „nie zum Objekt, zu einem bloßen Mittel, zur vertretbaren Größe herabgewürdigt“ werden darf.<sup>3</sup> Als das Gegenbild zur »vertretbaren Größe« genießt die Achtung der Individualität deshalb Verfassungsrang. Demgemäß hat jedes Kind das Recht, in seiner Unverwechselbarkeit mit seinen ureigenen Begabungen und Neigungen wahrgenommen zu werden. Zu beurteilen ist es nicht nach Vorzügen oder Defiziten im Vergleich zu anderen oder im Hinblick auf allgemeine Normen, sondern danach, ob es die in ihm selbst angelegten Potenziale ausschöpft. Doch die Individualität des Menschen lässt sich nie statisch fassen, sie lebt in seinem Tun und Lassen. Zumal bei Kindern ist offensichtlich, dass ihre Eigenaktivität und das Erleben ihrer »Selbstwirksamkeit« das Agens ihrer Persönlichkeitsentwicklung überhaupt ist. Dies verlangt die faktische Möglichkeit eigenen Schaffens und die Bereitstellung der dafür erforderlichen Freiräume. Weder durch Fremdbestimmung, noch durch Automatismen im eigenen Handeln - oder durch das Ausleben bloßer Selbstbezogenheit darf vereitelt werden, dass sich in Freiheit Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit als Aus-

---

<sup>3</sup> Vgl. Maunz/Dürig in: H Grundgesetz, Kommentar zu Art. 1 Rdnr. 28.



druck der Menschenwürde ausbilden können. Dadurch kann sich aus eigenem Antrieb die Fähigkeit entwickeln, eigene Interessen und die Bedürfnisse der Gemeinschaft zum Ausgleich zu bringen.

So ergeben sich aus dem Menschenwürdegrundsatz konkrete Anforderung an schulpädagogische Konzepte und das praktische Erziehungsverhalten. Partizipation erklärt sich hier nicht aus dem Demokratiegebot, sondern aus der Forderung, dass »nie Objekt zu sein« gebietet, nichts »über den Kopf des Kindes hinweg« zu tun. Dies ermöglicht »expansives Lernen« (Klaus Holzkamp), ein Lernen, das auf die Förderung eigener, individueller Lernintention abzielt. Beteiligung heißt hier nicht gleiches Recht für alle, sondern: jedem nach seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten, keine formale Abstimmung über Unterrichtsinhalte, sondern Aufmerksamkeit und Ermunterung für alle Äußerungen von Kindern und Jugendlichen als Ausdruck ihrer Persönlichkeit bis hin zur Wahl der Unterrichtsinhalte – zusammengefasst: einfach gute Pädagogik.

Rechtlichen Rückhalt dafür bietet das »Übereinkommen über die Rechte des Kindes«. Es wurde von den Vereinten Nationen am 20.11.1989 beschlossen und war in kürzester Zeit das anerkannteste Vertragswerk aller Zeiten – inzwischen ratifiziert von 192 Staaten, nur nicht von den USA und von Somalia. In Deutschland trat das Übereinkommen am 05.04.1992 in Kraft. Die insgesamt 54 Artikel der Konvention verleihen dem Kind weit reichende Schutzrechte – auf Überleben und gegen Gewalt und Ausbeutung –, Rechte auf Förderung – etwa auf Gesundheit und angemessenen Lebensstandard – und Beteiligungsrechte auf freie Meinungsäußerung, Informations- und Versammlungsfreiheit. Unter den Förderungsrechten ist in Art. 28 das Recht auf Bildung aufgeführt. Es wird als solches ausdrücklich anerkannt und hervorgehoben, dass es „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ zu verwirklichen sei.

Daran gemessen hat sich das deutsche Schulwesen internationale Kritik gefallen lassen müssen. Dabei ist jedoch noch kaum in den Blick gekommen, dass die UN-Kinderrechtskonvention neben den Einzelrechten sog. allgemeine Prinzipien enthält, die wesentlich weiter gehende Defizite offen legen. Es geht um Rechte, die einen Bezug zu der menschenrechtlichen Seite des Demokratiegebotes herstellen. Als »Geist der Konvention« zu beachten, ist die Subjektstellung des Kindes im Sinne der Verfassungsrechtsprechung. Dadurch rückt auch nach der Kinderrechtskonvention das Recht auf Beteiligung zu einem der grundlegenden

Rechte des Kindes auf. Es handelt sich nicht um die Gewährung einfacher Mitsprache, sondern um ein mit der Persönlichkeitsentwicklung unmittelbar zusammenhängendes Menschenrecht. Partizipation als Menschenrecht ist ein Recht des Kindes, umfassend und von Anfang an. Bereits die »interaktiven Signale«, durch die sich das Kind unmittelbar nach der Geburt äußert, oder die oft unbeholfenen Kundgebungen bei Auffälligkeit oder Behinderung, wollen als Ausdruck des Eigenwesens des Kindes verstanden und geachtet werden.

Der Wille des Kindes spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Er verlangt als Ausdruck der Würde des Kindes unbedingte Achtung. Aber die Sache ist kompliziert. Jeder weiß von sich selbst, dass der geäußerte Wille nicht immer übereinstimmt mit dem »wirklichen Willen«. So ist nicht jede Willensäußerung unantastbares Gebot – man muss genau hinschauen. Hier beginnt die Möglichkeit der Manipulation ebenso wie die pädagogische Herausforderung, im Dialog gemeinsam zu erarbeiten, was wirklich gewollt ist. Da wird es auch vorkommen, dass man »vor verschlossenen Türen steht« – eine Situation, die in der Achtung des Kindes oder Jugendlichen nur pädagogisch, und nicht mit Paragraphen zu lösen ist.

Diese dem Persönlichkeitskern des Kindes gewidmeten Rechte werden von der Kinderrechtskonvention von zwei Seiten her flankiert. Zum einen ist in Art. 2 das Prinzip der Nichtdiskriminierung verankert. Es besagt, dass die Rechte des Kindes „ohne jede Diskriminierung“, also „unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ zu verwirklichen sind.

Während Art. 2 die Rechte des Kindes »negativ« absichert, flankiert Art. 3 diese Rechte »positiv« durch das grundlegende Gebot, bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, das Wohl des Kindes als einen Gesichtspunkt zu beachten, der „vorrangig zu berücksichtigen“ ist. Einzigartig ist, dass die UN-Kinderrechtskonvention diesen Aspekt übergreifend und unabhängig von spezifischen Regelungsbereichen mit einem verbindlichen Vorrang ausstattet – auch für das Schulwesen. Darin steckt eine eklatante Herausforderung, sobald man bedenkt, dass die Schule im Brennpunkt vielfältigster individueller und gesellschaftlicher

Interessen steht. Schon Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer, Eltern und Schulaufsicht unterscheiden sich beträchtlich in dem, was sie von der Schule erwarten. Erst recht die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen in der Wirtschaft und im sozialen und im kulturellen Leben verbinden mit Schule grundlegend verschiedene Vorstellungen. Nicht zuletzt haben Staat und Gesellschaft wiederum abweichende eigene Interessen, deren Verwirklichung sie als Auftrag der Schule sehen. Doch die Kinderrechtskonvention stellt klar, dass in dem Konflikt zwischen pädagogischen, organisatorischen, personellen, ökonomischen, juristischen, gesellschafts- und staatspolitischen Gesichtspunkten das Wohl des Kindes eben kein Aspekt unter vielen, sondern der vorrangig zu beachtende ist. Alle schulische Förderung muss sich ganz auf das individuelle Kind konzentrieren, und als Problem wird offensichtlich, dass das deutsche Schulwesen unter den heutigen Bedingungen des globalen Wettbewerbs mehr denn je an Anforderungen gesellschaftlicher, vor allem ökonomischer Verwertbarkeit ausgerichtet ist und dies nicht nur die Selektion der Unterrichtsinhalte prägt, sondern zugleich das gesamte daran anknüpfende Bewertungssystem schulischer Leistungen.

Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass die Kultusministerkonferenz am 3. März 2006 eine »Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes« beschlossen hat. Es heißt da:

„Die Kultusministerkonferenz bekennt sich ausdrücklich zu der Kinderrechtskonvention und dem darin festgeschriebenen Recht des Kindes auf Bildung [...] Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen [...] Die Kultusministerkonferenz wird bei der Erarbeitung bzw. Überarbeitung einschlägiger Empfehlungen die Grundsätze der Kinderrechtskonvention in Zukunft in besonderer Weise berücksichtigen.“



# Gehört das alles zum Thema »Demokratie Lernen«?<sup>1</sup>

Karlheinz Burk

Gerade die Vielfalt der von den Schulen und in der Diskussion eingebrachten Aspekte, die Unterschiedlichkeit der »Flicken im Teppich« irritiert. Wenn das alles zum Thema gehört, wird dann »Demokratie lernen« nicht identisch mit dem Begriff »Soziales Lernen«, ja mit Erziehung überhaupt? Worin besteht das Spezifische von Demokratie lernen?

## **Von den Schwierigkeiten:**

Demokratie hat etwas mit Staat, Macht und Herrschaft zu tun. Bei Demokratie geht es um die Frage, wie Macht kollektiv organisiert und kontrolliert wird, wie gesellschaftliche Interessenkonflikte ausgetragen werden. In der Grundschule geht es nicht zentral um Macht und Herrschaft, sondern um Erziehung und Unterricht, um die Gestaltung eines pädagogischen Beziehungsverhältnisses.

Die Bezugs- und Abhängigkeitsverhältnisse in der Schule, die Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung sind zumindest nicht identisch mit denen in einem demokratischen Staatswesen.

In einer Demokratie gibt es ein System von Regeln, mit dem Herrschaft ausgeübt, Macht kontrolliert und Entscheidungen getroffen werden. Sie sind nicht identisch mit den Regeln des Zusammenlebens in einer Klassengemeinschaft oder Schulgemeinde. Auch wenn der Dualismus von Gemeinschaft und Gesellschaft durch ein komplexeres Begriffsnetz zu ersetzen ist,<sup>2</sup> scheint es hilfreich, zwischen Spielregeln der Gemeinschaft (Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, face-to-face Beziehungen) und denen der Gesellschaft (zweckrationale, institutionelle Beziehungen, rechtlich geregelter Interessenausgleich) zu unterscheiden und nicht Regeln für das gemeinsame Leben in der Klassengemeinschaft

---

<sup>1</sup> Leicht veränderter Nachdruck aus: Grundschule aktuell (Nr. 75/September 2001, 7); mit freundlicher Genehmigung des Grundschulverbandes.

<sup>2</sup> Brunkhorst (2001).

mit Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens gleich zu setzen. Verantwortung für sich, für andere und für die Umwelt in einer Klassengemeinschaft zu übernehmen, beinhaltet etwas anderes als in der Gesellschaft. Es ist daher zu fragen, inwieweit die Erziehung zur Gemeinschaft und in der Gemeinschaft zur Demokratiefähigkeit führen, inwieweit die Pflege des Schulklimas eine zentrale Zielvorstellung für Demokratie lernen ist. Versteht nicht vielleicht das Schwärmen von Gemeinschaft, der Wunsch nach Harmonie und nach einem möglichst friedvollen Zusammenleben in der Schule den Blick auf die soziale Realität, die Regeln in der Demokratie, die Wahrnehmung von Pflichten und die Einforderung von Rechten sowie die Austragung von Konflikten?

### **Von den Möglichkeiten:**

Auch wenn bestimmte Konflikte in der Schule aus dem Erziehungsverhältnis und aufgrund des Alters der Kinder entstehen und andere Formen der Konfliktbearbeitung erforderlich und begründet sind, gibt es dennoch Situationen, in denen Partizipation der Kinder möglich ist und Konflikte nach demokratischen Spielregeln bearbeitet werden können.

Schule ist eine pädagogische Einrichtung des Staates, um den Erhalt und die Reproduktion der Gesellschaft sicher zu stellen, also eher eine »Zwangsgemeinschaft« mit einem gesellschaftlichen und einem pädagogischen Auftrag. So kann sie Brücke sein zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, zwischen Kleinfamilie und den zweckrational organisierten Systemen des gesellschaftlichen Lebens. In dem »geschützten« Raum Schule können die Kinder wichtige Merkmale gesellschaftlichen Zusammenlebens erfahren, wie Mitsprache, Mitwirkung, Fremd- und Selbstbestimmung, Beteiligung und Nichtbeteiligung, Umgang mit Konflikten, auch mit Gewalt und Macht, Umgang mit Differenz, mit Rechten und Pflichten, mit tolerantem und intolerantem Verhalten. Schule ist zwar keine Demokratie im Kleinform, doch kann sie eine Art »polis« sein, in der Grundformen eines geregelten und verantwortlichen Zusammenlebens mit den vielfältigen Schwierigkeiten und Konflikten erlebt werden.

Demokratie lernen enthält somit zwei Zieldimensionen:

Zum einen geht es um Möglichkeiten der Partizipation: Kinder nehmen teil an Informationen und Entscheidungen; in Kinderparlamenten oder in Stadtteilprojekten können sie demokratisches politisches Han-

deln einüben, sich einmischen, Rechte wahrnehmen und lernen, z. B. Eingaben zu machen und Interessen zu vertreten. Partizipation bedeutet immer, dass Kinder mit Erwachsenen Themen und Konflikte bearbeiten. Daher kommt es auf die Formen und die Gestaltung, auf die Entwicklung einer Partizipationskultur an.

Zum anderen geht es um die Erziehung zu demokratischem Verhalten, um Entwicklung von Demokratiefähigkeit: Demokraten fallen nicht vom Himmel, sondern bilden sich in einem Sozialisations- und Erziehungsprozess. Die Frage, wie werden Kinder demokratische Menschen, ist von hoher Bedeutung für den Erhalt der Demokratie und ihre Bearbeitung auch ein zentraler gesellschaftlicher Auftrag an die Schule. Dabei geht es vor allem um individuelle Voraussetzungen und Kompetenzen wie Ich-Stärke, soziale Kompetenz, Toleranz, Zivilcourage, Verantwortung, Beziehungen zwischen mir und den anderen. Es geht um den Aufbau einer Schulkultur, die demokratisches Verhalten fördert; das betrifft vor allem die Gestaltung der Beziehungen der Kinder untereinander, mit den Erwachsenen und der Institution Schule. Demokratie lernen wird so nicht nur ein Programm für Kinder.





# Überlegungen zu besonderen Fragen...

# Schule, Politik und der sokratische Eid für Pädagogen

Hans Brügelmann

Hartmut von Hentig, Gründer der Reformeinrichtungen Laborschule und Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld, schreibt im zweiten Band seiner Erinnerungen (2007) über die »Schule als Polis«:

„Dies dürfte das Schlagwort sein, das Kennern als Erstes bei der Erwähnung meiner Pädagogik einfällt. Die Laborschul-Lehrer haben es sich nicht zu eigen gemacht... [...] Aber sie haben es auch nicht kritisiert. Solange wir die Laborschule als sich selber regelnde Lebens- und Lerngemeinschaft verstanden, war dem Gedanken Genüge getan. Dass polis nicht nur eine andere Art von Schule, sondern eine andere Vorstellung von Politik bedeutet, kam freilich nicht zur Geltung: Politik, das sollte die Kunst sein, in einer größeren, eben nicht mehr biologischen Gemeinschaft produktiv und friedlich miteinander zu leben. Die Politik, die in den Hauptstädten von einer bestimmten Kaste gemacht wird, die sich von Wirtschaft und Kultur absetzt, die im vorderen Teil der Zeitungen behandelt wird, über die die Parteien streiten und Max Weber als ‚Beruf‘ nachgedacht hat, ist davon sowohl zu unterscheiden als auch zu trennen. Zugleich – so lautet meine Hypothese – bereitet die eine auf die andere vor, die elementare auf die komplexe und spezialisierte. Man lernt in der ersten, dass man in der Gemeinschaft oft von sich selbst absehen können muss, bevor man in der zweiten lernt, seine Interessen »politisch« wahrzunehmen; man lernt in der ersten, dass Regeln, die für alle gelten, meist auch »mir« nützen; man lernt Verantwortung übernehmen, Rechenschaft zu geben und, was es heißt, für Folgen zu haften. In der zweiten Politik überdecken Macht und Geschichte, Vorteil und Erfolg die Wahrnehmung dieser Prinzipien.“<sup>1</sup>

Hartmut von Hentig war und ist ein engagierter Reformpädagoge, für den Schule zu einem »Erfahrungsraum« werden muss, in dem die SchülerInnen als Personen ernst zu nehmen sind:

„Das Kind wird nicht erst zum Menschen, es ist immer schon einer. Ein schwächerer gewiss – und so ist es unsere pädagogische Aufgabe, es uns, auch uns als Erziehern, gewachsen zu machen. Schon gar nicht geht es dabei um einen »neuen« Menschen, sondern darum, dem alten, ver-

---

<sup>1</sup> Von Hentig (2007, 426-427).

krümmten, unterschätzten, dem jeweils anderen, dem wandelbaren, dem unverlierbaren, dem weder guten noch bösen Menschen zu seinem Recht auf sich selbst zu verhelfen. Kinder sind eine unterdrückte Klasse.“<sup>2</sup>

Um die Rolle der Lehrperson im Verhältnis zu den Kindern und ihre Verantwortung für diese »unterdrückte Klasse« verbindlicher zu beschreiben, hat von Hentig (1993, 258f.) in seinem Buch »Die Schule neu denken« analog zum Hippokratischen Eid der Ärzte einen »Sokratischen Eid« formuliert. Dieser Eid fand und findet viel Beachtung, da er zentrale Anforderungen an die Zusammenarbeit von Lehrern mit ihren Schülern entschieden bestimmt.

Gleichzeitig gibt es Zweifel, ob er für eine demokratische Schule hinreicht. Auf von Hentigs Vorschlag bezog sich beispielsweise Dressler mit seiner Kritik (1997), in der er einige zentrale Dilemmata »demokratischer Schule« ebenfalls sehr klar auf den Punkt bringt. Wir finden sowohl von Hentigs Forderungen, die Dressler zitiert, wie auch dessen Einwände so bedenkenswert, dass wir diesen Beitrag hier nachdrucken.

---

<sup>2</sup> A. a. O., 248f.



# Von der Notwendigkeit, über Schule radikaler als Hartmut von Hentigs »Sokratischer Eid für Lehrer und Erzieher« nachzudenken<sup>1</sup>

Wilhelm Dressler

## **Ansatzpunkte einer tiefenstrukturellen Schulkritik**

In einem merkwürdigen Umkehrverhältnis zu der allgemein beobachtbaren Abneigung, über Bildungsfragen in dieser Gesellschaft mit der notwendigen Radikalität nachzufragen, stehen die gesellschaftlichen Ansprüche, die an das Bildungssystem, an die erwartete Wirkung pädagogischer Maßnahmen und an das Erklärungsvermögen der Bildungspraktiker und -theoretiker gestellt werden. Gewalt, Rechtsradikalismus, Lebensüberdruß unter den Jugendlichen? Haben (u. a.) Bildung, Schule, Pädagogik nicht gründlich versagt? Ökologisches und soziales Desaster in der Gesellschaft? Was hat die Schule an Gegenkräften entwickeln können? Entwicklung von Zukunftsperspektiven, Kraft zur Erneuerung, Kreativität, Lernfreude? Haben die Bildungseinrichtungen hierzu etwas beigetragen? Bewältigung der Vergangenheit, historisches Bewusstsein, politisches Interesse? Hat die Schule ihren Auftrag vergessen?

Hartmut von Hentig veröffentlichte ein Buch mit dem Titel: »Die Schule neu denken«<sup>2</sup>. Er entwirft sein bekanntes Konzept der Entschulung der Schule, eine Art Polis, in der die Schüler/innen lernen können, was notwendig ist, um sich in einer Civitas kompetent verhalten zu können. Aber auch er kann eine neue Bildungsdebatte nicht in Gang setzen. Woran liegt das, wie begründet sich dieses allgemeine Desinteresse? Zeugen diese Unsicherheit, die Abwehr, das Desinteresse, ja auch die Gleichgültigkeit gegenüber Bildungsfragen möglicherweise – positiv gewendet – von einem Bedürfnis nach einem anderen, neuen Bildungsparadigma, weil das alte obsolet, langweilig, abgestanden, unproduktiv geworden ist? Ist die bisher unreflektiert praktizierte Vorstellung, andere

---

<sup>1</sup> Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors sowie des Libelle Verlags. Originalabdruck in Balhorn/Niemann (1997).

<sup>2</sup> Von Hentig (1993).

Menschen »erziehen« zu können und »bilden« zu müssen, langsam leer geworden, vielleicht gar generell infrage zu stellen? Sind wir sicher, dass es möglich oder auch nur notwendig ist, einen Zweck der Erziehung/Bildung für andere Menschen und für sich selbst noch formulieren zu können? Gibt es überhaupt noch einen allgemein überzeugenden Zweck? Etwa: das Glück des Einzelnen, ein gelingendes Bild vom Wesen des Menschen, die gerechte Gesellschaft, resp. Civitas? Kann man stellvertretend für andere solche Zwecke definieren?

Wer sollte es können? Kann man für einen anderen Menschen Verantwortung übernehmen, ohne ihn/sie zugleich auf ein präformiertes Bild, wie er/sie sein sollte, festzulegen? Der Gleichgültigkeit gegenüber Bildungsfragen mag ja auch eine Verdrängung zugrunde liegen, die offenbar notwendig ist, weil wir inzwischen nicht mehr wissen, wie wir auf ungelöste oder unlösbar erscheinende Konflikte angemessen und innovativ reagieren können?!

Aus Zweifeln entstehen Fragen: Ist das traditionelle Bildungswesen unserer Gesellschaft noch die geeignete Institution, ein wirkliches Bildungs- oder Lerninteresse bei den Einzelnen zu erzeugen? Liegen Gründe für die weitverbreitete Abwehrhaltung gegenüber der Bildung darin, wie die Einzelnen ihre Schulbildung in einer Institution erlebt und erlitten haben, die geprägt war durch Machtstrukturen, durch ein traditionelles Verständnis von Verantwortlichkeit, besetzt war von einem Subjektbegriff, der Unterwerfung, Vereinheitlichung verlangte und dessen Lernbegriff eine veraltete Vorstellung vom Lernen durch Belehrtwerden widerspiegelte? Tradiert das Bildungswesen in seiner Mikrostruktur eine Lebens- und Lernform aus frühindustrieller Zeit und in der Organisation seiner Lehr-/Lernprozesse eine Anlehnung an andere Disziplinaranstalten wie Militär, Gefängnis, Krankenhaus, die aus dem gleichen Geist heraus entstanden sind? Trifft das Bildungswesen nicht mehr das Grundgefühl, den Lebensstil und die kulturellen Bedürfnisse der Menschen unserer Zeit? Sind die Anforderungen, die heute an Bildung zu stellen sind, nicht doch ganz andere; sind sie neuartiger, ungewöhnlicher, in den traditionellen Begriffen nicht mehr so eindeutig beschreibbar wie früher?

Eine Gesellschaft, von der man behauptet hat, dass sie nur noch durch Lernen überleben kann, müsste dann möglicherweise einen anderen – modernen oder meinetwegen postmodernen – Bildungsbegriff erfinden

und über neue Formen, wie Bildung anders als bisher zu organisieren ist, nachdenken.

Die demokratische Gesellschaft hat sich zur analytischen Untersuchung und projektiven Beantwortung derart grundlegender Problemstellungen hochdotierte Einrichtungen geschaffen: die Wissenschaften. In unserem Falle sind es die Sozial- und Erziehungswissenschaften. Welche Antworten können wir von ihnen erwarten? Ich möchte dies in kritischer Sicht am Beispiel eines der hervorragendsten Vertreter des Faches darzustellen versuchen: Hartmut von Hentig hat einen vielbeachteten »Sokratischen Eid« für Lehrer und Erzieher verfasst (1993, 258f.). Ich werde im Folgenden die einzelnen Eidesformeln mit Fragen konfrontieren, die auf die ungelösten Probleme aufmerksam machen können, mit denen wir uns m. E. in Zukunft im Bildungsbereich mehr werden beschäftigen müssen:

„Als Lehrer und Erzieher  
verpflichte ich mich,“

- „die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen“
- „für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen“
- „auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen“

→ auch wenn ich einen Unterricht zu organisieren habe, der mich nötigt, die Gedanken von Kindern einer organisatorisch zusammengewürfelten Kindergruppe auf einen vorgegebenen Inhalt hin zu fokussieren und an einer Zielfigur »guter Schüler« zu orientieren, den ich als Maßstab für die abgestufte Bewertung der Leistungen der einzelnen Individuen zugrunde lege?

→ obwohl die Schulpflicht das Kind zwingt, zu einer festgelegten Zeit seinen Körper an einen Ort hinzubewegen, den es sich nicht ausgesucht hat und Zeit zu verbringen, die nicht in seiner Verfügung steht?

→ auch dann, wenn seine Regungen, beispielsweise aus dem Raum weg-



- „zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte“
- „das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen“
- „seine Anlagen herauszufordern und zu fördern“
- „es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht“
- „seinen Willen nicht zu brechen - auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Ver-

zustreben, die Zeit anders zu verwenden, von ihm gut begründet werden? Kann ich als Lehrer/in oder Erzieher/in seine Gründe, wegzustreben, ernst nehmen, obwohl ich für seine zeitliche und räumliche Anwesenheit bürgen muss?

→ auch z. B. bei der Entscheidung über seine Nichtversetzung in die nächsthöhere Klasse?

→ auch wenn ich weiß, dass diese »Gesetze« willkürliche intellektuelle Konstrukte sind<sup>3</sup>, die die unverwechselbare Singularität eines Menschen nicht beschreiben können?

→ in einem vom Schulcurriculum inhaltlich vorgegebenen Rahmen?

→ ohne mir klarzuwerden, dass ich als Repräsentant/in einer staatlichen Organisation mit abgeleiteter Machtbefugnis beteiligt bin an der Entstehung von Angst, Bosheit, Misstrauen etc.?

→ auch wenn mein Kontakt zu ihm durch seine/ihre Zwangsanwesenheit beschädigt ist oder er/sie sich meinem engen Begriff der Verstandesbenutzung und meiner dominanten Überlegenheit im kognitiven Verständigungsprozess entziehen möchte?

---

<sup>3</sup> Vgl. »Gestelle«, Heidegger (1954, 27f.; 1957, 27).

ständigung wie des Verstehens zu lehren“

- „es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen“
- „es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist“
- „es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist“
- „ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, daß sie erreichbar ist“

→ wie geht das in einem Schulsystem, in dem noch nicht mal die Lehrer/innen über ihre Entscheidungen autonom verfügen können, geschweige denn die Schüler/innen?

→ in dem Sinne, wie es der junge v. Hentig formulierte: „Kinder nicht in der Schule lernen zu lassen, was die Gesellschaft ist, sondern an der Schule“<sup>4</sup>. Heißt das also auch: das Interesse wecken, die Mikromacht der Schule prinzipiell infrage zu stellen - mit Kindern, die schulpflichtig sind? Kein Widerspruch?

→ auch wenn die materiellen Bedingungen, die sozialen und mentalen Bedürfnisse der Schüler/innen und ihrer Eltern einerseits und die entsprechenden Lebensansprüche, -möglichkeiten und Glücksvorstellungen der Lehrer/innen bzw. Professor/innen andererseits völlig verschieden sind?

→ was im Treibhaus Schule/Universität möglicherweise verbal leicht zu bewerkstelligen ist. Tendieren Bildner nicht allzu leicht dazu, sich innerhalb der Institutionen als Personen mit Modellcharakter aufzubauen, die dann außerhalb der Schule - »im wirklichen Leben also« - ganz

---

<sup>4</sup> Vgl. von Hentig (1968, 47).

schnell wieder in sich zusammenfallen?

- „es die Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn ‚die ist bei Gott allein‘“

→ vielleicht wäre es besser, die Kinder im Geiste Bertolt Brechts auch das Lügen zu lehren, weil es die Wahrheit des Lebens [und der Schulwirklichkeit] ist, worin sie sich bewähren müssen.

Erziehungswissenschaftler tendieren offenbar dazu, ideelle Konzepte zu entwerfen (es müssen nicht gleich »idealistische Lügen« sein, wie von Hentig vorsorglich anmerkt, vgl. 258), die jedoch an der Tiefenstruktur disziplinärer Machtbeziehungen der Bildungsanstalten immer wieder zu scheitern drohen. Ideelle Konzepte sind notwendig, um zu wissen, wohin man will. Real aber können sie nur werden, wenn man darangeht, auch die machtstrukturellen Dimensionen der Disziplinaranstalt Schule aufzubrechen und aufzuheben. Die freien Schulen sind bei aller Unzulänglichkeit ein Versuch in dieser Richtung.



# Alphabetisierung als politische Bildung

Erinnerung an den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire<sup>1</sup>

Johannes Doll

## Einleitung

Als ich im Kreis meiner Familie erzählte, dass ich gerade einen Vortrag zu Paulo Freire vorbereite, fragte eine meiner Schwägerinnen, eine engagierte deutsche Grundschullehrerin, die erst vor kurzem ihre Ausbildung abgeschlossen hatte: „Paulo Freire – muss man den kennen?“

Ich war überrascht: Paulo Freire, ein Unbekannter? Tatsächlich war er ja in Deutschland schon einmal bekannt gewesen. Damals, 1970, als Ivan Illich in einem Spiegel-Interview seinen Freund Paulo Freire und sein Alphabetisierungsprogramm vorstellte, mit dem es ihm gelungen war, in 40 Stunden einfache Landarbeiter nicht nur zu alphabetisieren, sondern sie auch zu einem politischen Bewusstsein zu bringen. Diese Nachrichten hatten Aufsehen erregt. In rascher Folge wurden drei wichtige Werke von Paulo Freire übersetzt: 1971 sein wohl bekanntestes Werk »Pädagogik der Unterdrückten«, 1974 »Erziehung als Praxis der Freiheit« und »Pädagogik der Solidarität«. In den 1970er Jahren gab es eine Reihe von wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten zu Paulo Freire<sup>2</sup>, in den 1980er Jahren war Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten« noch Pflichtlektüre. Seine Ideen wurden vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung und in der Arbeit mit gesellschaftlich benachteiligten Gruppen übernommen, fanden aber auch in der Grundschularbeit Eingang. Doch in den 1990er Jahren wurde es in Deutschland still um ihn, unter den heutigen Studierenden und jungen LehrerInnen ist er offensichtlich nicht mehr bekannt.

---

<sup>1</sup> Schriftlich ausformulierte Version des öffentlichen Vortrags »Lernen mit Paulo Freire«, der im Rahmen meiner Gastprofessur am Forschungsinstitut für Geistes- und Sozialwissenschaften (FIGS) der Universität Siegen im Wintersemester 2007/2008 gehalten wurde, wofür ich an dieser Stelle ganz herzlich danken möchte.

<sup>2</sup> Zur Rezeption von Paulo Freire in Deutschland siehe v. a. Schroeder (2001) und Stauffer (2007). Zu Arbeiten über Paulo Freire allgemein siehe Gadotti u. a. (1996).

## Wer war Paulo Freire?

Paulo Reglus Neves Freire wurde am 21. September 1921 in Recife, der von Johann Moritz von Nassau-Siegen<sup>3</sup> gegründeten Hauptstadt des Bundeslandes Pernambuco geboren. Das 20. Jahrhundert war in Brasilien eine Zeit der Umwälzungen – in wirtschaftlicher wie in politischer Hinsicht.

Sowohl die wirtschaftlichen wie auch die politischen Änderungen in der Mitte des 20. Jahrhunderts weckten im starken Maße das Interesse an Schulbildung, aber auch an Erwachsenenbildung. Zwar gab es in der Kolonial- und Kaiserzeit (1500-1891) sowie während der ersten Republik (1891-1930) gewisse Gesetzesinitiativen zur Erziehung, vom Beginn des Ausbaus eines allgemeinen Schulsystems lässt sich aber erst ab 1930 sprechen. Zum damaligen Zeitpunkt konnte über die Hälfte der Bevölkerung weder lesen noch schreiben,<sup>4</sup> was nun als nationale Schande empfunden wurde. So stellte das Ende der 1950er und der Beginn der 1960er Jahre bis zum Militärputsch 1964 in gewisser Weise die Blütezeit der brasilianischen Erwachsenenbildung dar, ablesbar an großen, nationalen Konferenzen zu Fragen der Erwachsenenbildung.<sup>5</sup> Die Herrschaft der Militärs ab 1964 führte zu einer starken Entpolitisierung aller Bildungsformen, was sich erst in den 1980er Jahren mit der schrittweisen Rückkehr zur Demokratie wieder änderte.

Dies ist der Hintergrund von Paulo Freires Biographie. Er selbst stammte aus einer Familie der unteren Mittelschicht, welche in der Zeit der Weltwirtschaftskrise in finanzielle Probleme geriet, durch Krankheit und frühen Tod von Freires Vater verstärkt. Wichtige Eindrücke aus der Kindheit waren die katholische Erziehung der Mutter, der dialogische und respektvolle Umgang, den der Vater mit den Kindern pflegte, die Entdeckung der Buchstaben und Wörter, vom Vater in den Sand gemalt, mit denen sich Paulo Freire schon vor der Schule alphabetisierte, und

---

<sup>3</sup> Große Teile des brasilianischen Nordostens mit den wirtschaftlich wichtigen Zuckerrohrplantagen waren von 1629 bis 1654 von den Niederländern besetzt. Johann Moritz von Nassau Siegen verwaltete diese Gebiete von 1637 bis 1643, gründete in dieser Zeit die Stadt Recife. Sein verständnisvoller Umgang mit den Bewohnern der besetzten Gebiete garantiert ihm bis heute einen guten Namen in Brasilien (Brunn, 2003).

<sup>4</sup> 1940 konnten nur 43,78% der brasilianischen Bevölkerung über 15 Jahre lesen und schreiben (Zensus 1940, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).

<sup>5</sup> Haddad/Di Pierro (2000, 112).

Not und Hunger nach dem Tode des Vaters. Dank des Einsatzes der Mutter konnte Paulo seine Schulbildung beenden, danach studierte er Rechtswissenschaften und Philosophie. Den Beruf des Rechtsanwalts gab er jedoch schnell wieder auf und widmete sich dem Portugiesischunterricht in der Sekundarstufe, darin unterstützt von seiner Frau Elza, einer Grundschullehrerin, die er während seines Studiums geheiratet hatte. 1947 wurde er eingeladen, im neu eingerichteten Sozialdienst der Industrie (SESI – Serviço Social da Indústria) zu arbeiten, ab 1961 lehrte er Geschichte und Philosophie der Erziehung an der Universität. Im ständigen Kontakt mit den Industriearbeitern und anderen Gruppen der Bevölkerung entwickelte er Ideen einer eigenen Erwachsenenalphabetisierung, welche nicht zu einem nur mechanischen Umgang mit den Buchstaben führen sollte, sondern auch zu einem politischen Bewusstsein. Von den verschiedenen Erfahrungen solcher Alphabetisierungskampagnen<sup>6</sup> ist die von Angicos im Jahr 1963 die bekannteste, bei der etwa 300 Männer und Frauen in 40 Stunden alphabetisiert wurden. Dabei erstellte zunächst ein Team von Mitarbeitern eine detaillierte Untersuchung über die Lebenswelt, aber auch das Sprachuniversum der Teilnehmer. Danach wurden »Círculos de cultura« eingerichtet, in denen über Natur und Kultur, das Leben und die konkreten Lebensbedingungen der Teilnehmer diskutiert wurde. Als Grundlage und Diskussionsanlass diente Bildmaterial aus dem Lebens- und Kulturkreis der Teilnehmer. Neben einem Bewusstwerden der eigenen Situation dienten diese Kulturzirkel auch dazu, Schlüsselwörter aus dem Leben der Teilnehmer zu entdecken. Diese wurden dann in schriftlicher Form präsentiert, in Silben zerlegt und es wurde gezeigt, wie man anhand dieser Silben neue Wörter zusammenbauen konnte.<sup>7</sup> Ausgehend von den positiven Erfahrungen dieser Kampagne, die auch politisch viel beachtet wurde, sollte Paulo Freire nun in ganz Brasilien solche Alphabetisierungen für Erwachsene durchführen. Die Planungen wurden aber durch den Militärputsch 1964 unterbrochen. Zwar waren die Militärs an einer Alphabetisierung interessiert, sie betrachteten jedoch Paulo Freires Methode mit einer politischen Bewusstmachung der Bevölkerung als subversiv. Nach 70 Tagen

---

<sup>6</sup> Eine detaillierte Darstellung und Analyse dieser Kampagnen findet sich in Gerhardt (1979).

<sup>7</sup> Zu einer detaillierten Darstellung der Methode siehe Gerhardt (1979) und Brandão (1981); zu den Ergebnissen dieser Methode Pelandré (2002).



im Gefängnis konnte Paulo Freire ins Exil ausreisen. Die ersten Jahre verbrachte er in Chile, wo er als Berater des Instituts für die Agrarische Entwicklung des Erziehungsministeriums arbeitete. 1969 lehrte er für ein Jahr als Gastprofessor in Harvard. Von 1970 bis 1980 arbeitete Paulo Freire als Berater der Erziehungsabteilung des Weltkirchenrats in Genf, wo er vor allem pädagogische Projekte in Afrika und Asien betreute. 1980 konnte Paulo Freire nach Brasilien zurückkehren, wo er an der Landesuniversität Campinas und der Katholischen Universität von São Paulo lehrte. Von 1989 bis 1991 leitete er das Erziehungssekretariat von São Paulo und setzte sich in diesem Umfeld nun verstärkt mit der Regelschulbildung auseinander. Nach seinem Ausscheiden aus dem Amt kehrte er zu seinen Studien, Schriften und Vorträgen zurück. Am 2. Mai 1997 starb Paulo Freire in São Paulo. Seine Anerkennung und sein weltweiter Bekanntheitsgrad lassen sich an den 28 Ehrendokortiteln ablesen, die er von Universitäten aus der ganzen Welt verliehen bekam.

### **Freires pädagogischer Ansatz**

Obwohl Paulo Freire Erfahrungen mit dem Schulunterricht besaß, wurde sein spezifischer pädagogischer Ansatz im Umfeld der Erwachsenenbildung entwickelt, und zwar aus der pädagogischen Arbeit mit Männern und Frauen, die aufgrund gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten keinen Zugang zu Schulbildung hatten. Ausgehend von Paulo Freires bekanntestem Werk, der »Pädagogik der Unterdrückten«<sup>8</sup>, lässt sich sein Ansatz gut herausarbeiten. Schon im Vorwort werden die theoretischen Hintergründe von Paulo Freires Denken deutlich: zum einen eine marxistische Gesellschaftsanalyse, zum anderen eine christliche Perspektive von Glaube, Hoffnung und Liebe als Grundlage eines menschlichen Miteinanders. Die Trennung zwischen Unterdrücker und Unterdrückten hält – so seine Annahme – beide Gruppen in ihren jeweiligen Rollen gefangen. Bei den Unterdrückten führt dies zur Tendenz, ihren Weltbezug über das »Haben« auszudrücken. Alles muss besessen werden: Land, Produktion, Menschen, Bildung, Zeit. Zwar sind sie zu »Wohltaten« gegenüber Unterdrückten fähig, aber dies nur in Form von Almosen, so dass sich an der Struktur selbst nichts ändert. Umgekehrt haben die Unterdrückten

---

<sup>8</sup> Das Buch »Pedagogia do oprimido« wurde 1968 von Freire im Exil auf portugiesisch niedergeschrieben, doch wegen der Diktatur in Brasilien wurde es zuerst 1970 auf englisch und spanisch veröffentlicht. Die deutsche Ausgabe erschien bereits 1971.

diese Situation so assimiliert, dass sie kaum Widerstand leisten. Zum einen durchschauen sie die Abhängigkeitsverhältnisse nicht, welche als unveränderlich angesehen werden, zum anderen aber halten sie sich auch selbst für unfähig, was zu einer Kultur des Schweigens führt. Zu dieser Analyse passt das in der Gesellschaft vorhandene Schulsystem, welches Paulo Freire als »Bankierssystem« beschreibt: Ein Erzieher, der alles weiß, teilt dieses Wissen seinen Zöglingen mit, die es nur aufnehmen, auswendig lernen, schlucken müssen. Das Wissen wird vom Erzieher auf dem »Konto« des Zöglings angelegt, ab und zu wird kontrolliert, was noch auf diesem »Konto« liegt, der Zögling selbst ist passiver Teil in dieser Erziehungskonzeption, er denkt nicht, er »wird gedacht«.

Diese Art von Schulsystem trägt nichts zur Veränderung der gesellschaftlichen Ungleichheiten bei. Aus der Sicht von Paulo Freire geht es auch nicht um eine Integration der »Ausgeschlossenen«, denn in Wirklichkeit sind sie nicht ausgeschlossen, sondern in dieses ungerechte System integriert, eben als die Gruppe, die ausgebeutet wird, um die Gesamtstruktur zu unterhalten. Aus dieser Sicht kommt Freire dann zu dem Schluss, dass nur zwei Optionen möglich sind: Entweder stellt man sich gegen das System, oder man unterstützt das System. Eine neutrale Position gibt es nicht, denn wer keine Entscheidung trifft, hat sich schon entschieden: Er arbeitet für das System.

Ausgehend von dieser Analyse entwickelt Paulo Freire seinen Vorschlag einer alternativen Pädagogik, bei der es eben nicht nur um Wissen gehen kann, sondern vor allem auch um ein Bewusstwerden der gesellschaftlichen Situation, geprägt von Abhängigkeit und Unterdrückung. Dieses erste und wichtigste Ziel der Erziehung nennt Paulo Freire »conscientização«. Seinerseits kann es natürlich auch nicht Ergebnis eines einfachen Belehrungsprozesses sein, sondern es muss von den Lernenden selbst entdeckt und erarbeitet werden, wenn auch unter Begleitung von Lehrenden. Zwar stellt die Entdeckung der gesellschaftlichen Abhängigkeiten eine notwendige Bedingung für Befreiung dar, doch ist dieser Akt der Erkenntnis nicht leicht, trifft häufig auch auf den Widerstand der Unterdrückten selbst, die das gewohnte System der Abhängigkeit einer unsicheren und selbstverantworteten Freiheit vorziehen. Von daher beschreibt Paulo Freire den Durchbruch zur Erkenntnis, zur »conscientização«, die die Befreiung von der Unterdrückung bringt und einen neu-



en Menschen hervorbringt, als »schmerzhaften Geburtsvorgang«<sup>9</sup>.

Auf diesem Weg der Befreiung hat die Erziehung eine wichtige Rolle, doch kann sie nicht in Form der klassischen »Bankiersbildung« geschehen, sondern erfordert ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis. Freire fasst es in seinem berühmten Satz zusammen:

„Niemand erzieht einen anderen, niemand erzieht sich allein. Die Menschen erziehen sich gegenseitig, vermittelt durch die Welt.“<sup>10</sup>

Dies bedeutet zum einen, dass es niemanden gibt, der alles weiß, wie es auch niemanden gibt, der nichts weiß. Das Bewusstsein des eigenen Wissens stärkt das Selbstvertrauen der Schüler, die sich damit als lernfähig erleben. Gerade dies ist nach Freire unabdingbare Voraussetzung für Bildung, findet sich aber oft bei gesellschaftlich benachteiligten Gruppen oder Schülern kaum oder überhaupt nicht. Der Misserfolg von Lernprozessen wird diesen Gruppen oder Schülern selbst so lange zugeschrieben, bis sie es glauben. Freire – selbst kein empirischer Forscher im heutigen Sinne – kann diesen Prozess jedoch aus seinen reichen Erfahrungen überzeugend belegen.<sup>11</sup>

Das Alltagswissen, über das alle Menschen verfügen und das in gewissem Sinn eine Erkenntnis und ein Verstehen der Welt umfasst, wird von Paulo Freire als »Leseprozess« interpretiert. Von daher können auch Analphabeten lesen, denn sie »lesen«, d. h. interpretieren ihre Welt, in der sie leben. Dieser »Leseprozess« stellt die Grundlage für andere Lernprozesse dar, denn die bisherige Interpretation der Welt bestimmt immer die Voraussetzungen und den Rahmen, vor dem neue Lese- und Lernprozesse geschehen, worauf Freire in dem Nebensatz „[...], vermittelt durch die Welt“ Bezug nimmt.

Besonders wichtig aber ist die These, dass eine solche Bildung nicht einfach gelehrt („Niemand erzieht einen anderen, [...]“), aber auch nicht allein gefunden werden kann („[...], niemand erzieht sich allein.“), sondern dass Menschen voneinander lernen. Auf das Verhältnis Lehrer-Lerner übertragen bedeutet dies, dass jeder vom anderen lernt. Wie wichtig dies ist, zeigt Paulo Freire am eigenen Beispiel, als er in einem Vortrag eine Gruppe von Arbeitern über das angemessene Verhältnis zu ihren Kindern belehren möchte und dann durch einige einfache Fragen

---

<sup>9</sup> Freire (1987, 35).

<sup>10</sup> Freire (1987, 68).



eines Arbeiters auf die Grenzen seiner Ideen und Anschauungen hingewiesen wird<sup>12</sup>. Eine solche Haltung bedarf natürlich einer enormen Offenheit und einer eher seltenen Bereitschaft zur Selbstzurücknahme gerade von Seiten dessen, der gesellschaftlich die Rolle des »Mehrwissers« einnimmt wie z. B. der Professor oder der Lehrer. Die natürliche Kommunikationsform eines solchen Austauschs ist der Dialog, dem Paulo Freire in der Pädagogik der Unterdrückten ein eigenes Kapitel widmet.

Obwohl diese Ideen einer befreienden Pädagogik aus der Erwachsenenpädagogik entstammen, wurden sie auch auf die schulische Arbeit übertragen. Nur beispielhaft soll auf die Alphabetisierungserfahrung mit zweisprachigen deutschen und türkischen Kindern in Berlin verwiesen werden<sup>13</sup>. Dabei ist weniger die »Methode Paulo Freire« von Interesse – er selbst äußerte sich ausgesprochen kritisch zur Frage der Verengung von pädagogischem Denken auf eine Methode<sup>14</sup> – sondern vielmehr sein Verständnis vom Menschen und von Lernprozessen in ihren gesellschaftlichen Bedingtheiten. Die konkrete pädagogische Arbeit muss dann, in der Sicht Freires, jeweils neu konzipiert werden, im dialektischen Umgang mit den Bedingungen und Herausforderungen der konkreten Situation.

### **Kritik an Paulo Freire**

Der pädagogische Ansatz Paulo Freires hat zwar vielfach begeisterten Anklang gefunden, ist jedoch auch auf harte Kritik gestoßen. Ihm selbst war dies klar, wenn er im Vorwort zur Pädagogik der Unterdrückten darauf verweist, dass unter Umständen viele Leser dieses Buch nicht zu Ende lesen werden. Konservative Kreise erschreckt die Verwendung des Marxismus als Analyseinstrument und die Radikalität, mit der Paulo Freire für die Unterdrückten eintritt. Marxistische Kreise fühlen sich unwohl bei Freires ausdrücklichem Bezug auf das Christentum und bei dem Verweis auf die Erziehung als gesellschaftsveränderndes Moment, vor allem auch bei der christlich begründeten Aussage, dass auch Unterdrückter der Befreiung bedürften.

---

<sup>11</sup> Z. B. Freire (1992).

<sup>12</sup> Freire (1992, 25-27).

<sup>13</sup> Nehr u. a. (1988), Wagner (1999). Auch im Sammelband von Dabisch/Schulze (1991) finden sich eine Reihe von Beispielen und Erfahrungen.

<sup>14</sup> Pelandré (2002).

Von Seiten der Erziehungswissenschaft versucht die Arbeit von Martin Stauffer (2007) eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires, um den »Mythos Freire« zu entmythologisieren. In Bezug auf die pädagogische Theorie verweist Stauffer darauf, dass Freire zum einen keine pädagogische Ausbildung besaß und von daher auch andere pädagogische Theorien kaum rezipierte. Insgesamt stellt er fest, dass Freire keinen nennenswerten Beitrag zur pädagogischen Theorie geleistet habe. Was seine Erfolge im Bereich der praktischen Arbeit angeht, so verweist Stauffer darauf, dass seine Alphabetisierungskampagnen nicht originell seien, dass er bei der praktischen Ausführung kaum beteiligt war und dass es kaum gesicherte Daten gebe, welche die Erfolgsmeldungen stützen könnten, die verbreitet wurden. Schließlich wird darauf verwiesen, dass Freire allgemeine, schwammige, oft ideologisch überhöhte Begriffe von Volk, Gesellschaft und Erziehung verwendete, jedoch weder ein konkretes Bildungsprogramm noch methodische Handlungsanleitungen vorlegte, die über pädagogische Allgemeinplätze hinausgingen. Als Fazit einer etwas seltsamen Diskussion um Kriterien für einen pädagogischen Klassiker bleibt für Paulo Freire nur der Platz eines »Halbklassikers«. Können wir damit Freire vergessen?

### **Paulo Freire heute**

Sicher ist richtig, dass Paulo Freires Ansatz aus den 1950er und 1960er Jahren in einigen Bereichen heute nicht mehr aktuell erscheint. Eine dualistische Unterscheidung zwischen Unterdrücker und Unterdrückten ist heute einem differenzierten Machtbegriff im Gefolge von Michel Foucault gewichen. Der Traum einer gerechten Welt auf der Basis des Sozialismus ist heute weitgehend ausgeträumt.

Sicher ist auch richtig, dass eine politische Bewusstseinsmachung in 40 Stunden problematisch erscheint und einer empirischen Überprüfung wohl kaum standhalten würde. Es ist auch richtig, dass Paulo Freire viele allgemeine Überlegungen angestellt hat, doch diese wenig systematisch ausgearbeitet und vor allem auch kaum konkrete Handlungspläne vorgelegt hat. Doch ich denke, es handelt sich hier um ein falsches Verständnis von Paulo Freires Ansatz.

Denn seine Arbeit will kein systematisches, geordnetes, streng logisches Lehrgebäude sein, auch keine stringent zu befolgende Methode. Paulo Freire bevorzugt einen erzählerischen, narrativen Ansatz, in dem

er sich den anderen, vor allem den an Erziehung und Bildung Interessierten mitteilt. Erziehung ist, nach Paulo Freire, ein dialektischer Prozess, in dem Spannungen, Konflikte, Probleme nicht einfach gelöst werden können, sondern konstitutiver Teil der Realität sind, in der wir leben. Was Paulo Freire tut, ist Anstöße und Anregungen geben, provozieren, aber auch Hoffnung und Mut zusprechen. Mit Paulo Freire zu lernen heißt, sich auf einen Prozess einzulassen, ohne dass feste und sichere Antworten von vorneherein feststehen. Wer solche erwartet, hat Paulo Freire nicht verstanden.

Tatsächlich hat die heutige Erziehungswissenschaft im Vergleich zu den 1970er Jahren andere Schwerpunkte gesetzt: Empirische Überprüfbarkeit von organisierten Lehr-Lernprozessen, Ausformulierung von Kompetenzen und Lehr- und Lerninhalten, ein möglichst schnelles und kostengünstiges Hindurchschleusen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch Bildungsinstitutionen.

Und so kommen wir noch einmal auf die eingangs gestellt Frage: Muss man Paulo Freire heute noch kennen? Ich möchte es so sagen: Man muss nicht, aber man sollte. Gerade in einer Welt, in der alles vermarktbarm und verhandelbar erscheint, in der es in der Schule fast ausschließlich auf effiziente Lernprozesse und abprüfbare Resultate ankommt, in der große Gruppen von wichtigen gesellschaftlichen Beteiligungsprozessen ausgeschlossen werden, in der immer mehr Menschen zugunsten einer konkurrenzfähigen Produktion an die Grenze ihrer Leistungs- und/oder wirtschaftlichen Überlebensfähigkeit gedrängt werden, und in einer Zeit, in der all diese Prozesse kaum Auflehnung und Widerstand hervorrufen, halte ich es für ausgesprochen wichtig von Paulo Freires Befreiungspädagogik zu sprechen.



# Überlegungen aus der Perspektive einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

oder:

Was könnten die Fähigkeit zur »gemeinsamen Aufmerksamkeit«  
bei einjährigen Kindern und die Lebenskompetenz demenziell be-  
einträchtigter 100-jähriger Nonnen mit der »Demokratischen  
Grundschule« zu tun haben?

Insa Fooken

Die Entwicklungspsychologie akzentuiert nicht nur Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Kindheit und Jugend, sondern versteht sich als eine Psychologie der Lebensspanne. Aus dieser Sicht wird betont, dass Entwicklungsprozesse das ganze Leben über von der Zeugung bis zum Tod stattfinden, dass alle Abschnitte auf der Lebensspanne gleichwertig sind und dass sie in einem inneren Zusammenhang stehen. Das heißt, sowohl die Veränderungsprozesse von Geburtsjahrgängen (Kohorten) über die Lebensspanne hinweg als noch viel mehr die Individualentwicklung (Ontogenese) sind immer von Aspekten der jeweiligen Vergangenheit, Gegenwart und (antizipierten) Zukunft bestimmt. Das nennt man im Falle individueller Entwicklungsverläufe den »biografischen Gesamtzusammenhang«. Somit befinden sich bei gegenwärtigen Drittklässlern bereits etwa acht Jahre Biografie im »mentalalen Gepäck«, mit dem sie sich in ganz unterschiedlichen Familien- und Schulwelten bewähren müssen. Gleichzeitig werfen sowohl die innerfamiliären Vorstellungen und Diskussionen über ihre persönlichen Lebenschancen als auch der öffentliche Diskurs über die Zukunftsoptionen dieser Generation (»PISA-Debatte« & Co) einen langen Schatten voraus auf ihre aktuellen Selbstkonzepte und ihren Schüler-Alltag.

Bronfenbrenner/Morris (1998) haben mit ihrem bioökologischen Systemmodell eine ähnliche Perspektive der Vernetztheit menschlich-individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse vorgelegt. Die Individualentwicklung wird hier als Teil eines sich auf unterschiedlichen Systemebenen wechselseitig beeinflussenden, immer wieder verändernden

den dynamisch-systemischen Kontextes gesehen. Grundschulkinder gehören dabei den beiden Mikrosystemen »Familie« und »Schule« an, die sich in ihrer kindlichen Lebenswelt zu einem Mesosystem mit ihnen als Hauptakteuren verbinden. Hier erfahren sie, dass es mehr oder weniger starke »ökologische Brüche« zwischen den Selbstverständlichkeiten, »Kulturen« und »Klimata« dieser beiden Mikrosysteme gibt. Damit kommen Schüler je nach Passung von individuellen Voraussetzungen und schulischen Strukturen unterschiedlich gut und kompetent zurecht. Das geht im Übrigen den LehrerInnen höchstwahrscheinlich nicht viel anders. Auch sie sind ja Akteure in einem Mesosystem, das aus der Verbindung ihrer beiden Mikrosysteme »personaler-familialer Lebenskontext« und »Schule« besteht, und auch sie dürften diesbezüglich »ökologische Brüche« in ihrem Lebensalltag erleben. Beide, Lehrende und Schüler, sind zudem abhängig vom »Exosystem« schulpolitischer Vorgaben, Richtlinien und Anordnungen (z. B. Lernstandserhebungen, Schulentwicklungsforderungen, neue Konzepte für die Schuleingangsphase etc.). Das deutsche Bildungssystem als Ganzes ist wiederum Teil des noch umfassenderen »Makrosystems«, das (indirekt oder direkt) Einfluss auf die personennäheren Systemeinheiten ausübt.

Welche Fragen werden in diesem Zusammenhang an die Entwicklungspsychologie gerichtet? In der Regel soll die Entwicklungspsychologie darüber Auskunft geben, welche (schulrelevanten) Kompetenzen sich im Laufe des Grundschulalters entwickeln (deskriptiv) bzw. welche vorhanden sein sollten/könnten (präskriptiv). Die Entwicklungspsychologie wird diesem Anspruch überwiegend gerecht und hat in etwa hundert Jahren empirischer Forschung eine Fülle von Daten und Wissen über die zentralen Meilensteine der Entwicklung in dieser Zeit zusammengetragen<sup>1</sup>. Für das hier interessierende Thema der »Demokratischen Grundschule« betrifft das viele Fähigkeits- und Kompetenzbereiche. Neben der kognitiven Entwicklung (z. B. Bewältigung von Aufgaben zur »Konservierung«, Klasseninklusion, Reihung und der Entwicklung verschiedener Gedächtnisstrategien) sind das vor allem die Dimensionen sozialer, emotionaler, moralischer und Selbstkonzept-Entwicklung (z. B. Erkennen von persönlicher Verantwortung, Verteilungsgerechtigkeit, Selbstregulationsfähigkeiten, soziale Interaktionsfähigkeit, Perspekti-

---

<sup>1</sup> Vgl. z. B. Berk (2005).

venübernahme, Kommunikationsfähigkeit etc.). Übersehen wird dabei allerdings häufig, dass Aussagen zu allgemeinen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten wenig über individuelle und damit differenzielle Ausprägungen und Zusammenhangsmuster in den verschiedenen Kompetenzbereichen aussagen. Schulische Strukturen weisen eher eine Passung mit »Schüler-Mittelwerten« auf und werden nicht unbedingt der hohen Streuung von Merkmalen in Schüler-Populationen gerecht.

Lässt sich dennoch ein entwicklungspsychologisch begründetes Plädoyer für eine Praxis der »Demokratischen Grundschule« ableiten? Ich möchte hier noch einmal die Perspektive der Lebensspannenpsychologie einnehmen und mit Erkenntnissen argumentieren, die aus vollkommen unterschiedlichen Forschungsansätzen und Entwicklungsphasen stammen, die aber alle die zentrale Bedeutung sozialer Partizipation und entsprechender sozialer Kontextmerkmale für eine bestmögliche Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen unterstreichen. So haben Moll/Tomasello (2007) bei einjährigen Kindern nachgewiesen, dass – gemäß der These von Lev Wygotsky über die entscheidende Bedeutung der sozialen Dimension für die Intelligenzentwicklung – neue kognitive »skills« vor allem über soziale Gruppenaktivitäten, Kooperation und Kommunikation generiert werden. Man kann davon ausgehen, dass bereits Neugeborene über kognitive Mechanismen im Sinne von Informationsverarbeitungsprozessen verfügen, die in der experimentellen Säuglingsforschung als Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeit gegenüber einem neuen Stimulus (= Phänomen der Habituation-Dishabituation) definiert und »gemessen« werden<sup>2</sup>. Solche differenzierten Wahrnehmungsleistungen werden ganz wesentlich im sozialen Kontext angeregt und sind bereits im Säuglingsalter unterschiedlich ausgeprägt. Die Tatsache, dass genau diese Kompetenz eine vergleichsweise gute Vorhersage des IQ und des akademischen Erfolgs im Erwachsenenalter erlaubt, macht deutlich, dass im Laufe der Entwicklung nicht vorwiegend Wissensbestände angelegt, sondern kognitive Verarbeitungsmechanismen in sozialen Interaktionskontexten stimuliert werden sollten<sup>3</sup>, wobei sich insbesondere die sozialen Interaktionserfahrungen als eminent wichtig erweisen. So wurde im Arbeitskreis um Tomasello in zahlreichen Versuchen

---

<sup>2</sup> Vgl. Kavšek (2000).

<sup>3</sup> Vgl. Fagan u. a. (2007).



nachgewiesen, dass Kinder bereits im Alter von 12-14 Monaten über soziale Interaktionen einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit einer anderen Person herstellen können und dabei – wie aus der Vogelperspektive – »wissen«, dass jeder eine andere Perspektive hat. Voraussetzung dieser kognitiven Differenzierungsleistung ist in jedem Falle das vorhergegangene gemeinsame Engagement<sup>4</sup>. Etwas salopper ausgedrückt: »Demokratieerfahrung in Windeln« fördert soziale und kognitive Entwicklung.

Auch in kollektiven Erziehungskontexten wie z. B. Krippen, Kindergärten und Schulen kommt dem subjektiv wahrgenommenen „Sozialklima« ein entscheidender Stellenwert für Wohlbefinden, soziale Kompetenz und Leistungsfähigkeit zu. So hat Ahnert (2004) auf der Grundlage bindungstheoretischer Überlegungen nachgewiesen, dass ein gruppenbezogenes empathisches Erzieherinnenverhalten, das die sozialen Bedürfnisse der Kinder vor allem unter Berücksichtigung der Gruppe als Ganzes sensibel erfasst, die Bindungssicherheit von Kindern eher fördert, als es eine rein dyadische Erzieherinnen-Kind-Interaktion gewährleisten würde. Aus dem Bereich der Schulforschung wiederum weiß man, dass schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen bei Schülern die Schulleistung signifikant vorhersagen und Leistungsunterschiede »erklären« können. Dabei leitet sich der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen im schulischen Kontext allerdings weniger von leistungsbezogenen Kompetenz-Überzeugungen her, sondern hängt weit aus mehr mit der subjektiven Wahrnehmung des Klassenklimas zusammen<sup>5</sup>. Auch hier werden somit wiederum die förderlichen Auswirkungen eines Klimas der Ermutigung, Selbstbestimmung, Verantwortungsübernahme und Resonanz auf Leistung und Selbstregulationsfähigkeit nachgewiesen.

Es mag auf den ersten Blick etwas befremdlich sein, wenn man im thematischen Kontext »Demokratische Grundschule« mit Forschungsarbeiten zur Langlebigkeit aus »Klosterstudien« argumentiert. Wie lässt sich da ein Zusammenhang herstellen? Auch wenn eine Klostergemeinschaft sicherlich nicht die demokratische Institution per se repräsentiert, entspricht die Praxis des gemeinschaftlichen Lebensvollzugs in vielen Or-

---

<sup>4</sup> Moll u. a. (2007).

<sup>5</sup> Satow/Schwarzer (2003).

densgemeinschaften durchaus demokratischen Verhaltenscodes. Es geht um soziale Integration, Partizipation, Verantwortung für das Ganze, Aufgehobensein und Angenommenwerden, Respekt gegenüber Differenz, Einordnung bei Wahrung von Handlungsfähigkeit, Überschaubarkeit etc. In diesem Zusammenhang erscheint es bemerkenswert, dass alte Mönche im Vergleich mit ihren »weltlichen« Geschlechtsgenossen eine fünf Jahre höhere Lebenserwartung aufwiesen und so mit der Lebenserwartung von Frauen gleichzogen<sup>6</sup>. Überleben ist somit kein allein biologisches, sondern in hohem Maße ein soziales Schicksal und bestimmte soziale (demokratische?) Lebensbedingungen und die kontinuierliche Erfahrung von sozialer Integration scheinen Lebenskompetenz auch im Alter zu fördern. Ähnliche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen einer amerikanischen Nonnenstudie ableiten<sup>7</sup>. Abgesehen davon, dass sich hier linguistisch-kognitive Strukturiertheit und positive Emotionalität im jungen Erwachsenenalter als Schutzfaktoren gegenüber dem Ausbrechen von Altersdemenz erwiesen, zeigte sich darüber hinaus, dass soziale Akzeptanz und die soziale Integration in gemeinschaftsbezogenen Lebenskontexten die Auswirkungen und klinische Relevanz biologischer (demenzieller) Abbauprozesse minimieren können. So waren eine Reihe von sehr alten Nonnen sozial unauffällig und kognitiv kompetent, lebenspraktisch tätig und wiesen dennoch – wie es die post-mortem durchgeführten Hirnuntersuchungen zeigten – nach medizinischen Kriterien hohe Demenzgrade mit Alzheimer-Plaques auf. Dieses Ergebnis kann in gewisser Weise auch als ein indirektes Plädoyer für Integrations- und Inklusionspädagogik gedeutet werden.

Noch einmal zurück zur Idee einer Lebensspannen-Entwicklungspsychologie: Eine der wenigen Entwicklungstheorien, die einen Lebensspannenbezug haben, ist das Konzept psychosozialer Entwicklungsherausforderungen von Erik H. Erikson (1988). In Anwendung dieses Modells kann nachvollzogen werden, wie die psychosoziale Entwicklung von Kindern sowohl als eine Abfolge erfolgreicher Bewältigung von entwicklungsbezogenen Anforderungen verlaufen kann – beginnend mit der Erfahrung von »Hoffnung und Vertrauen« über »Autonomie und Willenskraft«, »Initiative und Zugang zur Welt« bis hin zu »Leistung,

---

<sup>6</sup> Vgl. Luy/Di Guilio (2005).

<sup>7</sup> Snowdon (2001).



Wertsinn, Kompetenz« im Grundschulalter – aber auch als eine problematische sequentielle Entwicklung von »Misstrauen«, »Zweifel/Scham«, »Schuld« bis hin zur Ausprägung von »Minderwertigkeitsgefühlen« im Kontext schulischer Erfahrungen. So nachvollziehbar das Modell auf den ersten Blick sein mag, so sehr enthält es aber auch eine Art einseitiger Wertigkeit. Unter Bezugnahme auf den Sozialphilosophen David Bakan (1966) und sein Konzept der Dualität menschlicher Sehnsüchte (in Richtung einer Balance zwischen »agency« und »communion«), kritisieren Hassan/Bar-Yam (1987) die »Autonomielastigkeit« vieler Entwicklungstheorien, in denen Autonomiegewinnung einseitig als Ausdruck »guter Entwicklung« gedeutet wird unter Vernachlässigung der gleichwertigen Bedeutung des Erreichens von »zwischenmenschlicher Bezogenheit«. Bezogen auf das Grundschulalter hieße das, dass es nicht nur um die Frage von »Leistung und Kompetenz vs. Minderwertigkeit« gehen kann, sondern in gleicher Weise auch um das Thema »soziale Bezogenheit vs. Selbstgerechtigkeit« geht. Demnach würde »erfolgreiche Entwicklung« und gute demokratische Grundschulpraxis bedeuten, dass neben dem individuellen Interesse (»agency«) auch dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (»communion«) entsprochen werden sollte.

Mein Fazit dieses – zugegebenermaßen – sehr weit (und für manche möglicherweise etwas zu schräg) gespannten Argumentationsbogens lautet: Entwicklungspsychologische Forschung belegt, dass Menschen vom Beginn des Lebens bis zum hohen Alter ein Potenzial von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortlichkeit haben, das sich aber fast nur in Lebenskontexten entfalten kann, die auf soziale Interaktionen und Gestaltbarkeit, Partizipation und Wertschätzung/ Akzeptanz hin ausgerichtet sind. Jedes (Grundschul-)Kind hat somit grundsätzlich ein solches Potenzial sozialer Kompetenzen, das sich aber in seinem bisherigen Entwicklungsverlauf nicht unbedingt hat entwickeln können. Insofern kann einer »Demokratischen Grundschule« die wichtige Funktion zukommen, das Nachholen verpasster Entwicklungschancen und die Vorbereitung auf Nutzung zukünftiger Lebenschancen zu ermöglichen und der Erfahrung von Selbstwert und sozialer Kompetenz im Hier und Jetzt der Grundschul-Gegenwart Raum zu geben.



# Demokratische Grundschule

Rainer Deimel

- Unter welchen Bedingungen sollen junge Menschen im öffentlichen Raum aufwachsen dürfen? Wie also muss das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern als gegenwärtige Beziehung gestaltet und geregelt werden, wenn sie von wechselseitigem Respekt getragen werden soll?  
→ *Schule als demokratischer Lebensraum*
- Unter welchen Bedingungen können Kinder das Potenzial für ihre zukünftige Entwicklung am besten entfalten, wie also müssen Lerngelegenheiten gestaltet werden, um zureichende Lernchancen für die Persönlichkeits- und die fachliche Entwicklung zu bieten?  
→ *Schule als demokratischer Lernraum*

Dies sind die von der Universität Siegen gestellten Fragen.<sup>1</sup> Ob man zwischen Lebens- und Lernraum differenzieren sollte, möchte ich zumindest als zweifelhaft werten. Insofern habe ich mich dazu entschieden, das Thema unter Berücksichtigung beider Fragestellungen aus Sicht der Offenen Arbeit zu beantworten.

Herbert Grönemeyer sang einst: „Kinder an die Macht!“ – eine in manchen Kreisen seinerzeit populäre Sicht, Kindern mehr Gehör, Beteiligung usw. zu ermöglichen. Diese Sichtweise muss reflektierend als ein wenig Erfolg versprechender Ansatz betrachtet werden, da die Machtverhältnisse schlicht und plakativ umgekehrt werden sollten. Es geht nicht darum, sich von Kindern beherrschen bzw. regieren zu lassen; vielmehr ist im hier in Rede stehenden Kontext der Frage nachzugehen, wie dem § 1 BGB („Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt.“) in Bezug auf die Kinder- und Jugendarbeit sowie die Schule zu mehr Einfluss und Wirkung zu verhelfen ist.

Demokratische Teilhabe setzt beim Erwachsenen ein hohes Maß an Bewusstsein voraus, dass Partizipation als Philosophie und Haltung fokussiert und permanent auf ein partizipationsfreundliches Klima abzielt.

---

<sup>1</sup> In der Tagungseinladung wurden den TeilnehmerInnen zwei Ausgangsfragen gestellt, die eine gemeinsame Basis für die Diskussion um das Thema „Demokratische Grundschule“ darstellen sollten (Anm. d. Hrsg.).

Eltern stehen in diesem Zusammenhang in der gesetzlichen Verpflichtung, Erziehung als einen demokratischen Prozess zu organisieren.<sup>2</sup>

Die Kinder- und Jugendarbeit ist durch den § 11 SGB VIII (KJHG) gesetzlich dazu verpflichtet, Partizipation zu realisieren. Im Abs. 1 heißt es nämlich:

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Im Vergleich zur vorherrschenden Praxis wirkt diese Ausführung des § 11 SGB VIII nicht selten nach wie vor avantgardistisch. Dennoch – und dies belegen zahlreiche Gespräche mit Kolleg(inn)en aus den entsprechenden Arbeitsfeldern – ist die Kinder- und Jugendarbeit häufig »quasi demokratisch« organisiert. Dies lässt sich allerdings nur mit einem hohen Maß an Professionalität bewerkstelligen.

Der Autor hat zur Veranschaulichung einer so verstandenen Professionalität ein vierseitiges (quadratisches) Modell entwickelt.

Die Fähigkeit zu organisieren bildet das »Dach« dieses Schaubildes. Demnach haben Pädagog(inn)en einen kind- bzw. jugendgerechten »Lern- und Bildungs- bzw. Einrichtungsrahmen« zu organisieren. In diesem Sinne begreift sich Pädagogik bei einer solchen permanenten Herausforderung als Rahmengestalter, Milieukonstrukteur usw.

Die linke Seite steht für die Funktion »Lobby« bzw. Interessenvertretung. Hier schöpft sie ihre Grundlage klar aus einer partizipatorischen Haltung: Sie nimmt Bedürfnisse, Anliegen, »Problem«-Situationen usw. wahr und bemüht sich um eine Dolmetscherfunktion, d. h. sie sieht sich in der Lage, Bedarf zu formulieren und diesem nachzukommen. Dementsprechend wird die Programmatik einer Einrichtung organisiert. Darüber hinaus transportiert Pädagogik Wissen über die Kinder und Jugendlichen im Sozialraum an hilfreiche Personen, Gremien, Politik usw.

---

<sup>2</sup> Vgl. § 1626 Abs. 2 BGB: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

Dies geschieht unter dem Motto: „Ich habe wahrgenommen, dass..., schließe daraus... usw.“ und nicht: „Ich weiß, was für euch/dich gut ist.“

Die rechte Seite habe ich als »Animations«-Seite definiert. Junge Leute brauchen naturgemäß Anregungen zur Entfaltung ihrer Phantasie und als Handlungsaufforderung. Leitend ist hierbei der von Heinz von Foerster formulierte, so genannte »Ethische Imperativ«:

„Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird!“<sup>3</sup>

Dementsprechend ist eine Vielfalt an Optionen zu schaffen, die von den Besucher(inne)n der Einrichtungen als attraktiv erlebt werden und zwischen denen sie sich entscheiden können. Pädagogik sorgt für Anregungen und Angebote, die auf einer freiwilligen und möglichst lustvollen Basis angenommen werden. Freiwilligkeit impliziert allerdings nicht die Abwesenheit von Verbindlichkeit.

Die Basis des pädagogischen Handelns – die untere Seite des Quadrats – bildet die so genannte »Beziehungs-Arbeit«. Obwohl diese zweifelsfrei zu den wesentlichen Komponenten professionellen Tätigwerdens gehört, wird sie bisweilen von der Praxis »überbewertet«, da allein auf sie abgestellt wird; dies geschieht dann zu Lasten der anderen genannten Komponenten. Als gleichwertige Aufgabe (neben Organisation, Lobby und Animation) erfahren die Kinder und Jugendlichen im Rahmen einer respektvollen Beziehungspflege durch die Pädagog(inn)en persönliche und emotionale Wertschätzung sowie Bestätigung in ihrem Tun. Sie erfahren Solidarität und lernen, Unterschiede zu erkennen und auszuhalten.

Das zugegebenermaßen starre Bild des Quadrats wird »lebendig« durch eine in der Mitte untergebrachte Endlosschleife; diese steht für die Konzeption der Einrichtung. Der Autor begreift »Konzeption« nicht als Einrichtungsbeschreibung, als die sie vielfach definiert wird. Bei einem solchen Konzeptionsverständnis wird vielmehr über eine punktuelle Dokumentation von Zuständen in der pädagogischen Arbeit geredet. Im Sinne von Lebendigkeit, Wandel und Weiterentwicklung handelt es sich bei der »Konzeption« um einen fachlichen Auseinandersetzungsprozess, der Ziele beschreibt, sich auf Versuche und Irrtümer einlässt, sich konti-

---

<sup>3</sup> Von Foerster/Pörksen (1999, 25).



nuierlich reflexiv erlebt, die Bereitschaft zur Modifikation zulässt und sich schließlich immer wieder auf Evaluationsprozesse einlässt.

Das Modell wird schließlich durch einige Merksätze abgerundet:

- Jeder Mensch – jedes Kind, jede(r) Jugendliche – ist prinzipiell unbelehrbar. Menschen können nur lernen.
- Lernen ist ein Prozess, den Pädagogik mit den jungen Menschen gestaltet.
- Lernen findet lustvoll statt; es ist dann am erfolgreichsten, wenn es Freude macht.
- »Fehler« zu machen, ist eine der wichtigsten Lernerfahrungen. Die Einordnung misslungener Versuche als »Fehler« ist eine unhaltbare Bewertung Erwachsener.
- Um zu »begreifen«, müssen junge Menschen »das Rad immer wieder neu erfinden«.
- Schließlich: Lernen ist kontextabhängig.

Wie bereits beschrieben, findet Kinder- und Jugendarbeit häufig »quasi demokratisch« statt. Selbstbekundungen aus der Praxis zufolge verstehen Pädagog(inn)en ihre Arbeit mit Blick auf die jungen Leute als demokratisch. Dabei wird betont, »demokratisches Handeln« finde eher auf einer individuellen statt einer formalen oder auch Gruppen-Ebene statt. Dieser Ansatz kann scheinbar – insbesondere für die Offene Kinder- und Jugendarbeit – bestätigt werden durch zahlreiche, immer wieder getestete Teilhabe-Experimente, wie Kinder- und Jugendräte oder andere Einrichtungsgremien, die sich in ihrer Anwendung nicht selten an Vorbildern von Erwachsenen orientier(t)en. Scheinbar bestätigt werden kann dies auch durch »Demokratieübungen« wie Kinder- und Jugendparlamente, formalisierte Partizipationsverfahren in der Stadtplanung usw. Solche Experimente sind allerdings häufig zum Scheitern verurteilt. Die Gründe können gesehen werden in mangelnder Effizienz, unzureichendem tatsächlichem Einfluss und zu langwierigen und demzufolge nicht kindgerechten Prozessen. Insofern scheint in mehr oder weniger informellen Zusammenhängen, als die die Offene Arbeit hier eingestuft werden soll, die beschriebene »individuelle Demokratie-Ebene« Erfolg versprechender zu sein als formalisierte und schließlich unbrauchbare Verfahren.

Professionelle Pädagog(inn)en schaffen es, aufmerksam wahrzunehmen und zu reflektieren und schließlich aus den entdeckten Bedürfnissen einen Bedarf zu formulieren, dem es programmatisch und politisch zu entsprechen gilt.

Sowohl in der Kinder- und Jugendarbeit als auch in der Schule haben wir es vorwiegend mit zwei Gruppen zu tun, nämlich jungen Leuten mit unterschiedlichen Intentionen und Erwachsenen, die versuchen, die Erstgenannten pädagogisch zu beeinflussen. Allen jungen Menschen ist in der Regel die Bereitschaft zu lernen gemein. Ferner veranlasst mich „das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln“<sup>4</sup> zu der These, dass der Mensch nicht nicht lernen kann. Darüber hinaus steht Pädagogik vor dem scheinbaren Dilemma, dass man nicht nicht erziehen, aber auch nicht erziehen kann.

In der Kinder- und Jugendarbeit wird in der Regel Qualität durch einen entscheidenden Faktor geprägt, nämlich die Freiwilligkeit der Teilhabe. Werden die Interessen und Bedürfnisse potenzieller Besucher(innen) nicht erreicht, bleiben sie – berechtigterweise – weg.

Ein solcher Qualitätsindikator kann in der deutschen Schule nirgendwo festgestellt werden. Es existiert eine gesetzlich verankerte Schulpflicht mit Sanktionsandrohungen im Falle ihrer Verletzung. Dieser Fakt ist imstande, mittel- oder unmittelbar eine kindgerechte Qualität zu verhindern. Mit Blick auf die hier erörterten Fragen kann festgestellt werden, dass Demokratie im System Schule auch gar nicht nötig ist.

Während in der Kinder- und Jugendarbeit die erwähnten unterschiedlichen Intentionen zur Teilnahme weitgehend Berücksichtigung finden können, werden diese im Schulsystem bis zur Bedeutungslosigkeit degradiert. Als Ausnahme seien hier so genannte Projekte bzw. Projektarbeiten genannt, die in jüngerer Zeit – auch und gerade an Grundschulen – verstärkt angeboten werden. Es kann nicht belegt, allerdings vermutet werden, dass Anregungen und Methoden hierzu möglicherweise Vorbildern aus der Kinder- und Jugendarbeit entlehnt wurden.

Darüber hinaus existiert ein so genannter »Lehrplan« mit dem Ziel, aus jungen Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Intentionen am Ende eines (Schul-)Jahrganges eine »gleichgeschaltete Gruppe« zu formen. Hier sei erneut auf Heinz von Foerster verwiesen, der diesen Vorgang mit der Metapher einer »trivialen Maschine« beschreibt. Bei

---

<sup>4</sup> Vgl. § 1626 BGB.

dieser imaginären Maschine stellt er eine unbedingte und unveränderliche Relation zwischen Input und Output fest. Die Maschine verhält sich immer auf eine vorauszusehende Art und Weise; das Resultat stellt zufrieden.<sup>5</sup> Ein solches Schema setzt als Grundlage eine Vermittlungsdidaktik voraus; ausgehend von der These, dass Menschen prinzipiell unbelehrbar sind, ein schier unauflösbares Dilemma!

Ungeklärt bleibt daneben die Frage, ob Kinder in der Schule tatsächlich mit unterschiedlichen Intentionen auftauchen, da sie infolge der Schulpflicht gar keine andere Wahl haben. Im Gegensatz zur freiwilligen Teilnahme an der Kinder- und Jugendarbeit fehlt der Schule bereits aufgrund der Schulpflicht ein solcher Qualitätsindikator. Schule kann beliebig wenig kindgerecht und qualitativ minderwertig organisiert sein: die gesetzliche Pflicht zur Anwesenheit eröffnet keine anderen Optionen. In diesem Zusammenhang von »Demokratie« zu sprechen, erscheint mir als ein Widerspruch in sich.

Neben der Schulpflicht, die meines Erachtens durch ein qualifiziertes Recht auf Bildung – unabhängig vom Ort – ersetzt werden müsste, gehören ebenso Lehrpläne, die Kinder wie triviale Maschinen behandeln, auf den »Müllplatz der Geschichte«. Ebenso sollten Zensuren, die Bewertung und Ein- bzw. Aussortierung – und in deren Folge das Abschulen und Sitzenbleiben – von Kindern und Jugendlichen schleunigst abgeschafft werden. Es ist hinlänglich untersucht worden, dass Beurteilungen nie – wie sie gern vorgeben – objektiv sein können. Hiermit soll nicht Position gegen »schlechte Noten« bezogen werden, sondern gegen Noten und Bewertungen jedweder Art. Derartige Beurteilungen lassen sich nicht mit dem Vorhaben einer »demokratischen Schule« in Einklang bringen.

Selbst nach dem so genannten »PISA-Schock« kann man nicht den Eindruck gewinnen, nunmehr würde tatsächlich mehr in Selbst- und Mitbestimmung investiert. Vielmehr drängt sich der Verdacht auf, dass noch mehr von dem, was nicht funktioniert, organisiert wird. Ebenso werden Lehrer(innen) für das 21. Jahrhundert nach Prinzipien des 19. Jahrhunderts ausgebildet. Sie werden weiterhin »gläubig gemacht« für die so genannte Vermittlungsdidaktik statt für eine Ermöglichungsdidaktik. In diesem Sinne würde der Mitbestimmung in Schulen eine völlig neue Rolle eingeräumt. Eine solche Ermöglichungsdidaktik, in der die

---

<sup>5</sup> Vgl. von Foerster/Pörksen (1999, 55).



Rolle der Mitarbeiter(innen) die von freundlichen, unterstützenden, akzeptierenden, respektvollen und bisweilen auch konfrontativen Erwachsenen sein könnte, ist Grundvoraussetzung für die Verwirklichung von Demokratie. Bewusst habe ich hier von Mitarbeiter(inne)n und nicht von Lehrer(inne)n gesprochen.

Lernen können wir von den »Demokratischen Schulen« (etwa der Sudbury Valley School), die in Deutschland bislang nicht einmal als Ersatzschulen anerkannt werden. Grundsätzlich gilt hier: Jede(r) Beteiligte hat in Abstimmungsprozessen – etwa über die Schulregeln – eine Stimme. Eltern gelten in diesem Sinne nicht als am System Beteiligte und haben demzufolge auch kein Stimmrecht; es geht nicht um sie, sondern um die Kinder, die als Experten ihrer selbst zu akzeptieren sind.

In einer demokratisch verfassten Grundschule bestimmen die Kinder selbst, was sie lernen wollen. Die jedem Menschen innewohnende Bereitschaft, zu lernen, wurde bereits erwähnt. Die Sichtweise, Kinder seien zu unfertig, dies zu erkennen, lässt Ressentiments aus dem 19. Jahrhundert erkennen. In einem demokratisch organisierten Rahmen – ohne Schulpflicht, ohne Lehrpläne und ohne Zensuren –, in dem man auf lustvolle Weise Verantwortlichkeiten übernehmen und Verantwortung lernen kann, würden sich junge Menschen eher zu emanzipierten, selbstbewussten und solidarischen Wesen entwickeln, als dies im jetzigen – durch und durch undemokratischen – Schulwesen der Fall ist. Wunderbarer Nebeneffekt: Lehrer(innen), die zurzeit berechtigterweise häufig über Stress und unlösbare Probleme klagen, könnten sich entlasten, da die Verantwortung dort bliebe, wo sie hingehört, nämlich beim Handelnden selbst. In diesem Zusammenhang sei noch einmal der Hinweis, dass man nicht nicht erziehen, aber auch nicht erziehen kann, aufgegriffen: »Erziehung intentional« übersieht den Aspekt der Unmöglichkeit, in eine vorgegebene bzw. von außen geplante Richtung zu erziehen. »Erziehung optional« ist sich der Situation von Wirkungen auf andere bewusst; sie übernimmt eine Vorbildfunktion und regt zur Entwicklung an. Vor diesem Hintergrund haben wir es nicht mit einem Dilemma, sondern mit einem Vorteil zu tun. Dieser Vorteil wiederum kann als beste Grundvoraussetzung für eine demokratische Praxis in pädagogischen Einrichtungen begriffen werden.

Fokussiert gehören in diesem Zusammenhang Kooperation zwischen allen Beteiligten, Eigenverantwortung, Eigeninteresse, Interesse am An-

deren, aber auch Flexibilität, ein hohes Maß an Reflexion, gute Beobachtungsgabe und hinsichtlich des Rahmens Optionen, Optionen, Optionen... Eine demokratische Schule zu organisieren, funktioniert nicht ohne ein demokratisch abgestimmtes Regelwerk, das allerdings jederzeit einer Überprüfung unterzogen und gegebenenfalls veränderten Bedingungen und Erkenntnissen angepasst werden muss.

Abschließend ein kleiner Hinweis auf den äußerlichen Rahmen: So, wie sich Schulen im Alltag häufig präsentieren, stellen sie oft keinen Raum dar, der den Namen »Lebensraum« verdient hätte; vielmehr fallen sie nicht selten durch eine menschenfeindliche Gestaltung auf. Man muss zur Überprüfung dieser Behauptung nur mal eine Schultoilette, die Kindern für ihre intimsten Verrichtungen zugemutet wird, aufsuchen. Der Autor hat sich dies bei Schulbesuchen inzwischen zum Programm gemacht. In diesem Zusammenhang sei an den Hinweis diverser Autoren über den »Raum als dritten Pädagogen« – neben den anderen Kindern und den begleitenden Erwachsenen – erinnert.

# »Demokratie-Lernen« im schulischen Umfeld

Pia-Maria Rabensteiner

*Demokratie-Lernen ohne Schulkultur,  
ohne Partizipation und Verantwortungsübernahme  
bleibt sozial und emotional leer.*

*Umgekehrt gilt aber auch, dass Demokratie-Lernen  
ohne politisches Deutungswissen und Urteilsfähigkeit  
kognitiv blind bleibt.<sup>1</sup>*

Bevor man »Demokratie-Lernen« in der Schule betrachtet, muss daran gedacht werden, dass der Grundstein für demokratische Grundeinstellungen bzw. Partizipationsmodelle bereits in der Familie gesetzt wird, soziale Verhaltensweisen in dieser Keimzelle beginnen und deren Umsetzung und Weitergabe bei den Kindern Spuren hinterlassen. In jeder Familie sind die Freiräume der Kinder bei Mitbestimmungen und Mitverantwortungen unterschiedlich groß und hängen vom Eltern-Kind-Verhältnis, von den unterschiedlichen Anschauungen der Eltern zu demokratischen Verhaltensregeln ab.

## **Fundamente des »Demokratie-Lernens«: Familie und Grundschule**

Innerhalb der unterschiedlichen familiären Sozialisationsstrukturen entstehen unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten. Büttner und Kladzinski meinen, dass Mitbestimmung ein von einer Person unabhängiges Regelwerk voraussetzt, wobei Eltern innerhalb der Familie dieses Regelwerk der Partizipation jedoch nach eigenem Gutdünken bestimmen.<sup>2</sup> Vielfach (zer-)fallen traditionelle Erziehungsmaßnahmen, es erfolgen sowohl eine frühere emotionale und soziale Ablösung von den Eltern als auch eine frühere Übernahme von Verantwortung. Himmelmann (2004) stellt fest, dass für Kinder und Jugendliche die Auffangnetze alter Traditionen, Sitten und Gebräuche sowie Glaubensbindungen immer mehr abhanden kommen, an denen sie sich anlehnen könnten.

---

<sup>1</sup> Henkenborg (2005, 263).

<sup>2</sup> Vgl. Büttner u. a. (2005a, 173).



Dies sei vielfach gepaart mit hoher Konsumorientierung, verstärktem TV-Genuss, Instabilität und geringer Erfahrung bei der Übernahme von Verantwortung u. v. m. Berufstätigkeit beider Elternteile oder Arbeitslosigkeit, Scheidung, Ein-Kind-Familien, Gewalt in der Familie oder passiver »Gewaltkonsum« über Medien, »Vereinsamung«, verplante Freizeit u. v. m. neben der Erwartung von Eltern, Verantwortungen zu übernehmen, positive Leistungen zu erbringen, können dazu führen, dass darauf Überforderung, Stress, Ausweglosigkeit bei Misserfolgen, Desinteresse, Apathie und Gleichgültigkeit folgen. Hand in Hand dazu können neben der »Ich-Zentriertheit« die Gefühllosigkeit anderen gegenüber, emotionale Vorurteile, Mobbing, Fremdenfeindlichkeit, Wut- und Gewaltausbrüche, Flucht in Cliques, Alkoholkonsum oder in die Drogenszene folgen. Auf den Ausfall des Elternhauses, auf die soziale Verwahrlosung, die Disziplinprobleme, die Fremdenfeindlichkeit und Verhaltensauffälligkeiten müssen Institutionen wie Kindergarten und Schule reagieren und innerhalb ihres Wirkungskreises vorrangig auf die soziale Erziehung der »Ich-linge«, »Ego-Materialisten«, »Ego-Taktiker« achten. Himmelmann (2004) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich der Weg vom subjektiv geprägten »Ich« zum demokratisch geprägten »Selbst« nicht von selbst ergibt.<sup>3</sup>

Kommen die Kinder in die Schule, geraten sie möglicherweise in ein Spannungsfeld zwischen demokratischen Vorstellungen der Lehrperson und dem anders ausgeprägten Autoritäts- bzw. Erziehungsstil der, Erziehungsberechtigten. Auf die Schule bezogen ergeben sich vielfach unterschiedliche Auffassungen über demokratisches Verhalten zwischen Lehrerinnen oder Lehrern und Eltern. Das Erlernen demokratischer Verhaltensweisen in der Schule knüpft bei den Verhaltensweisen an, die die Schülerinnen und Schüler von zu Hause mitbringen, verknüpft dies mit der individuellen Förderung und der Stärkung der Sozialkompetenzen im Bereich des demokratischen »Regellernens« innerhalb einer Gruppe. Die Förderung und Stärkung der Sozialkompetenzen wiederum sind bedingt durch den Grad des bereits Erlernten innerhalb der Familie, aber auch durch die eigene Sozialisation der Lehrerin oder des Lehrers. Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hängen vom Grad der Bereitschaft der Lehrerin und/oder des Lehrers ab, inwieweit

---

<sup>3</sup> Vgl. Himmelmann (2004, 4ff).

sie/er demokratische Haltungen vermittelt, fördert, stärkt, vorlebt und welche demokratischen Handlungsspielräume den Kindern tatsächlich zugestanden werden. Diese »Spiel«räume sollen »spielerisch« bleiben, aber die »Spieler« sollen so ernst genommen werden, dass ihre Handlungen anerkannt und real werden.

Bei Himmelmann (2005) ist nachzulesen, dass sich bereits zu Beginn der 1960er-Jahre Kurt Gerhard Fischer mit der Idee des »Demokratie-Lernens« in der Schule auseinander gesetzt hat und dass er das »Demokratie-Lernen« als die »Generalaufgabe der Schule« verstanden wissen wollte. Durch vielfältige politische Fragen und Konflikte sollten den Schülerinnen und Schülern Einsichten in die Funktionsweise und Grundlagen der Demokratie vermittelt werden.<sup>4</sup> Partizipative Lernerfahrungen und die Entwicklung demokratischen Verhaltens stellen einen komplexen Bereich dar, der nicht auf das Einhalten von Regeln oder Entscheidungen beschränkt werden darf, die mit Handhebung zu »Ja- oder Nein-Entscheidungen« zu tun haben. Partizipative Lernerfahrungen sind permanente soziale Prozesse, zu denen gehört, dass untereinander kommuniziert wird. Entscheidungen müssen verbalisiert und thematisiert werden, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre Argumente einer Person oder einer Gruppe vorzubringen, sich Argumente einer anderen Person oder anderer Gruppenmitglieder anzuhören.<sup>5</sup> Zwei wesentliche Elemente, die sich auf diese sozialen Prozesse beziehen, sind vor allem im Grundschulalter einerseits der Faktor »Zeit« und andererseits der Faktor »Sprache«. Schnelle und unüberlegte Äußerungen, Handlungen und Aktionen müssen verarbeitet und diskutiert werden, um dann in einem sprachlich überdachten Kontext wieder eingebracht zu werden. Bei derartigen Gesprächen ist die Hilfe reflektierender und eigenverantwortlicher Erwachsener erforderlich. Treten sprachliche Unsicherheiten auf, ist es die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, die kindlichen Mitteilungen den Gruppenmitgliedern in der Form zu transportieren, dass die Kindermeinung und nicht die eigene Meinung oder das eigene Wunschdenken über Kinderäußerungen weiter gegeben wird.

---

<sup>4</sup> Vgl. Himmelmann (2005, 38).

<sup>5</sup> Vgl. Rabensteiner (2005, 53ff).

Zum »Demokratie-Lernen« zählen – vom Kindergartenalter bis zur Universität – das Herausbilden demokratischer Fähigkeiten, die Förderung und die Umsetzung von Verhaltensweisen, die eine einfache Lösung von Konflikten herbeiführen. Gleiches wird festgehalten von Herdegen (2005), der in der demokratischen Mitbestimmung eine wesentliche Dimension politischen Lernens sieht und für die Sekundarstufe I folgende Prinzipien benennt:

„Mitbestimmen lernen heißt, rationales und demokratisches Entscheiden lernen, d. h.

- Positionen müssen begründet, evtl. auf Werte zurückgeführt werden;
- die Folgen der verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten müssen bedacht werden;
- Kompromissmöglichkeiten zwischen den Positionen sollten gesucht werden (auch wenn die Suche manchmal ergebnislos bleiben muss);
- und schließlich sollte eine Entscheidung gefällt werden, über deren Konsequenzen alle nachgedacht haben.“<sup>6</sup>

Vielfach wird in der Literatur Partizipation mit Demokratie gleichgesetzt, d. h., dass das Erleben von Demokratie und das Erlernen von demokratischen Kompetenzen hauptsächlich durch die Beteiligung der Kinder an alltäglichen Entscheidungsprozessen praktiziert wird.<sup>7</sup> Partizipationsmodelle werden in allen humanwissenschaftlichen Teilbereichen untersucht, in der Schule je nach Lehrerin/Lehrer mehr oder weniger intensiv durchgeführt, wobei die Auswirkungen auf politisches Verhalten noch nicht erfasst bzw. untersucht wurden. Auswirkungen auf Toleranz, Zivilcourage, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, auf Schlüsselqualifikationen wie interkulturelles Lernen, Friedenserziehung... sind ebenso wenig untersucht.

### **»Demokratie-Lernen«: Parallelen von Grundschule und Ausbildung**

Dem Bildungsauftrag gerecht zu werden und das Unterrichtsprinzip »Politische Bildung« in der Grundschule umzusetzen ist nur scheinbar eine der einfachsten und am leichtesten schaffbaren Aufgabe, die eine Lehrerin bzw. ein Lehrer zu bewältigen hat. Im Klassenverband der Grundschule befinden sich Kinder aus allen sozialen Schichten, mit unterschiedlichen Sozialisationsgenesen, mit unterschiedlichen Fähigkeiten

---

<sup>6</sup> Herdegen (2005, 204).

<sup>7</sup> Vgl. Büttner u. a. (2005a, 179).



und Fertigkeiten. Weiters finden sich in den Klassen Kinder, die bereits Erfahrungen mit Partizipation aus dem Elternhaus mitbringen, Kinder, die noch nicht oder nur zum Teil fähig sind, eigene Wünsche, Ideen, Gefühle und Gedanken, Erwartungen an sich selbst und an die Gemeinschaft zu artikulieren. Es gibt aber auch Kinder, die aufgrund ihres nicht »normgerechten« Verhaltens auffallen, Kinder, die in der Palette von hochbegabt bis minderbegabt eingestuft werden, Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen, Kinder, die aufgrund besonderer Bedürfnisse integriert werden. Diese großen Unterschiede stellen Lehrerinnen und Lehrer vor eine herausfordernde Aufgabe, da auch je eigene Demokratie-Erfahrungen zum Tragen kommen. Ähnlich der Realität außerhalb der Schule, in der Gesellschaft, präsentiert sich eine derart bunt zusammengewürfelte Schulklasse. Was liegt also näher, als mit den Kindern im Sinne der »Demokratie-Erziehung« gesellschaftliches Leben in den Schulalltag einzubeziehen? Innerhalb dieser kleinen jahrgangsgleichen oder jahrgangsübergreifenden Gruppe, die eine solche Klassengemeinschaft bildet, müssen Regeln vereinbart und eingehalten werden, aber auch Diskussionen stattfinden, wie mit Regelverletzungen und Regelveränderungen umgegangen wird. Die Organisation schulischen Lebens kann Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung fördern, wenn sich jedes Mitglied der Klassengemeinschaft einbringen kann.

Unter anderem kann dies beispielsweise in Klassen, die nach freinetpädagogischen Grundzügen geführt werden, beobachtet werden. Dabei werden Grundsätze wie die Rechte der Kinder wahren, Demokratie in der Schulklasse bzw. Schule umsetzen, Interkulturalität als Bereichern des betrachten..., tatsächlich gelebt. In Form der kontinuierlichen Gesprächsrunden, in denen Wünsche, Sorgen, Ängste usw. artikuliert werden können, kann sich das äußern. Es finden Diskussionsrunden statt, in denen zu bestimmten Fragestellungen und Sachverhalten inhaltlich gearbeitet wird. Planungsgespräche werden geführt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Arbeitsvorhaben zuerst darlegen, sich danach diesen selbst gewählten Aufgaben stellen und am Ende die Arbeitsergebnisse mitteilen. Geplantes Arbeitsverhalten wird selbst eingeschätzt, es wird der selbst gewählten und selbst bestimmten Tätigkeit nachgegangen und Umgesetztes oder Erarbeitetes am Ende kommentiert. Präsentationsrunden werden abgehalten, in denen die Arbeitsergebnisse aus der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit den Mitschülerinnen und Mit-

schülern dargeboten werden. Durch so geführte und von den Kindern nach und nach selbst übernommene und geleitete Gespräche werden Fähigkeiten wie Zuhören, Argumentieren, Diskutieren, Akzeptieren, Hinterfragen, sachlich – und nicht persönlich beleidigend, verletzend, aggressiv – Agieren und Reagieren, Trösten, Aufmuntern, Aufbauen, Motivieren anstatt zu verletzen, kritisch und diplomatisch Argumentieren, Probleme für sich und andere lösen u. v. m. handelnd erlebt, umgesetzt, multipliziert. Erzielte Arbeitsergebnisse, Berichte über eigene Forschungen, die »freien Texte«..., werden publik gemacht. Eigene Fehler können erkannt und im Rahmen von Diskussionen das Vermeiden oder Umgehen dieser Fehler besprochen werden. Ebenso können andere Lösungswege und -ansätze diskutiert werden. Positiv Abgeschlossenes kann wiederum einen Ausgangspunkt für neue Fragen darstellen, zu neuen Forschungen, Untersuchungen, Bearbeitungen führen oder anregen. Jedes Kind ist – eröffnet man ihm die Möglichkeit dazu – fähig, durch die Mitbestimmung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens den eigenen Tagesablauf zu gestalten. Das bedeutet Stärkung der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.

Die Möglichkeiten und die Freiheit, dies als Lehrerin/Lehrer zu tun, bietet in Österreich der Lehrplan. Dieser beschreibt Werte wie Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit als tragende und handlungsleitende Werte unserer Gesellschaft. Weltoffenheit, das Verständnis für existentielle Probleme der Menschheit, das von Mitverantwortung getragen ist, sind in den allgemeinen Bildungszielen ebenso vorgesehen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass aktiv zu demokratischem Verhalten, welches vor allem die Menschenrechte achtet, beigetragen wird, um die Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern. »Demokratie-Lernen« wird dort umgesetzt, wo gegenseitige Wertschätzung spürbar wird, wo ein Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis geleistet wird, wo Vorurteile abgebaut werden, wo sozial gelernt wird. Als förderliche Maßnahmen gelten dabei kooperative Arbeitsformen, bei denen nicht auf Konkurrenz, sondern auf Selbsttätigkeit, auf ein kooperatives Miteinander Wert gelegt wird.<sup>8</sup>

»Demokratie-Lernen« – fächerübergreifend eingesetzt – ist als Teil des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung« „als Kombination stofflicher,

---

<sup>8</sup> Vgl. Lehrplan der Volksschule: BMBWK (2000<sup>9</sup>, 19).



methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen [...] und sollte [...] zu einer intensiven Durchdringung und gezielten Auswahl des im Lehrplan beschriebenen Lehrstoffs beitragen“<sup>9</sup>. »Demokratie-Lernen« kann gerade, ausgehend vom Sachunterricht, alle anderen Gegenstände durchdringen. Hier wird die Basis für die Erschließung der unmittelbaren und mittelbaren Lebenswirklichkeit gelegt bzw. es werden die vielseitigen Betrachtungsweisen der Wirklichkeit und die Stellung des Menschen in dieser Wirklichkeit bewusst gemacht. Diese in den Bildungs- und Lehraufgaben des Sachunterrichts festgeschriebenen Aufgaben führen durch einen kindgemäßen und sachgerechten Unterricht zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen der Umwelt.

„Lernprozesse sind so zu organisieren, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen grundgelegt werden.“<sup>10</sup>

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Grundschule Kompetenzen erwerben und auf erworbenen Kompetenzen aufbauen. Viele fachspezifische Arbeitsweisen können jederzeit überprüft werden. Bezogen auf den Sachunterricht seien hier nur einige genannt: Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Archivieren, Experimentieren, Forschen, Dokumentieren. Schwieriger zu überprüfen erscheinen Kompetenzen, die im sozialen, im zwischenmenschlichen Bereich erworben werden sollten (vgl. Lehrplan der Volksschule – Lern- und Erfahrungsbereich Gemeinschaft). Hier kann Verhalten, können Verhaltensmuster vorgelebt, diskutiert, besprochen, aktiv handelnd umgesetzt werden. Verhaltensveränderungen, Veränderungen von Einstellungen, Werthaltungen anderen gegenüber, Empathiefähigkeit, Toleranz, Kritik- und Teamfähigkeit – um nur einige zu erwähnen – kommen bei den Schülerinnen und Schülern jedoch erst im Laufe der Zeit zum Tragen. Prozesshaftes kann nicht im Sinne von Momentaufnahmen festgehalten werden. »Normgerechtes« Verhalten z. B. kann, wenn dies bis zum Schuleintritt nicht bereits im Elternhaus erlernt wurde, ebenso nicht von heute auf morgen auf Knopfdruck funktionieren. Schülerinnen und Schüler müssen z. B. erst lernen, sich in eine neue Gruppe einzugliedern, Regeln zu akzeptieren, sich in Gesprächen einzubringen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, Gefühle und das Umgehen

---

<sup>9</sup> Allgemeine Bestimmungen (a. a. O., 32).

<sup>10</sup> Bildungs- und Lehraufgaben Sachunterricht (a. a. O., 197).



damit zuzulassen und zu verbalisieren... Ein Vertrauen zu einer Mitschülerin/zu einem Mitschüler oder zu einer Lehrperson aufzubauen, bedeutet nicht nur Zeitaufwand, persönliche Ansprache, Zuwendung und Gespräche, sondern erfordert Achtung gegenüber der Schülerinnen- oder Schülerpersönlichkeit. Die Sicherheit, bei Fehlern, Fehlverhalten, Beeinträchtigung als ein gleich wertvoller Mensch betrachtet zu werden und als solcher weiterhin zu gelten, muss von den Schülerinnen und Schülern erlebt werden.

»Kinder ernst nehmen«, »Kinder dort abholen, wo sie sind« sind zwei Schlagwörter, die im pädagogischen Alltag zwar immer wieder verwendet, leider jedoch viel zu oft nicht umgesetzt werden. Auf den ersten Blick »Kinderfreundliches« erscheint manchmal als Fassade und wird bereits durch sprachlich negative Äußerungen ad absurdum geführt. Setzt man sich mit »Demokratie-Lernen« auseinander, drängt sich die Frage auf, wie viele Lehrerinnen/wie viele Lehrer tatsächlich innerhalb der Klasse oder einer Schule von sich behaupten können, »auf Kinder einzugehen«, verständnisvoll zu sein, kinderfreundlich zu sein, die Kinderrechte zu achten... In vielen Grundschulen haben sich während des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler an die Lehrerinnen und Lehrer anzupassen, sie müssen brav auf ihren Stühlen sitzen bleiben, müssen das reproduzieren, was vorgegeben wurde. An den Schulen fehlt vielfach das Eingehen auf das Kind als eigene Persönlichkeit, ja sogar mehr, als Partnerin/Partner der Erwachsenen. Es wird wenig differenziert und individualisiert und viel zu wenig auf die Eigenart und das Interesse der Kinder geachtet.

Sehen es die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht ebenso, wenn auf ihre Probleme, Sorgen, Ängste, Schwierigkeiten, Unterschiedlichkeiten usw. nicht eingegangen wird? Wirkt sich dies auch auf ihr Verhalten aus? Werden in vielen Klassenzimmern die Kinder nicht als Kinder, sondern als kleine Erwachsene gesehen, die zu funktionieren haben? Wo und vor allem in welcher Form wird tatsächlich gegenseitiges, wertschätzendes Verhalten vorgelebt, erlebt? Wie viele der so genannten »verhaltensschwierigen Kinder«, »verhaltensgestörten Kinder« »produziert« man nicht nur »hausgemacht«, sondern auch »schulgemacht«? Es muss also nicht nur der Frage nach der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer nachgegangen werden, sondern auch danach, wie die demo-

kratische Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung »gebildet« werden.

### **»Demokratie-Lernen« in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Das »Demokratie-Lernen« beginnt, wie der Friede, bei jedem einzelnen selbst. Wird die Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle betrachtet, liegt die Antwort auf die Frage, wo man damit beginnen kann, klar auf der Hand: in der eigenen Schulklasse. Der Begriff »Demokratie-Lernen« inkludiert ein breites Feld, das sich bei der Umsetzung anhand unterschiedlicher Handlungen und Haltungen äußert. Als Beispiele können Rituale angesehen werden, die sich als Demokratie fördernde Aktionen des Miteinanders zu Buche schlagen: sei es das Begrüßen, das gegenseitige Wahrnehmen, das Hinhören, das Einfühlen; die Art und Weise, wie entstandene Konflikte geregelt werden, wobei die »Sündenböcke« nicht gemäßregelt und gebrandmarkt werden, sondern in Gespräche über ihr Handeln, über ihre Beweggründe, Hintergründe ernsthaft einbezogen werden. Die Erarbeitung alternativer Konfliktlösungsmöglichkeiten, bei denen z. B. Verhaltensverträge aufgesetzt werden, Schülerinnen und Schüler erlernen, als Mediatorinnen und Mediatoren zu agieren, usw., können zu demokratiebewusstem Umgang beitragen. Werden nicht nur die Probleme thematisiert, sondern wird bei schulischen Interaktionen bei den Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingehakt, wird auch das Interesse am Gemeinsamen oder an selbstständig durchgeführten Aktivitäten gesteigert. Dies kann wiederum in Form eines Einzelgespräches durchgeführt oder im Plenum (Klassenplenum oder Schulplenum) vorgebracht werden. Aufgrund der Fragen der Kinder kann sich Unterricht »von unten« entwickeln. Das Dokumentieren, kritische Hinterfragen und Reflektieren des eigenen Unterrichts, der kritische Blick, wie »Demokratie-Lernen« im Schulalltag praktiziert wird, erweitert den Blick jeder Lehrerin und jedes Lehrers. Können Studierende als kritische Freundin/als kritischer Freund ihre Beobachtungen bei Hospitationen den Lehrerinnen und Lehrern rückmelden und darüber diskutieren, kann ein gegenseitiges Lernen auch auf dieser Ebene ermöglicht werden.

Will man sich mit Studierenden der Frage nähern, wie »Demokratie-Lernen« im Unterricht umgesetzt werden kann, müssen sich Studierende auch selbst Fragen stellen, die etwa lauten:

- Was verstehe ich unter Demokratie?
- Habe ich selbst Demokratie in der Schule erfahren bzw. nicht erfahren?
- Wie mache ich mir mein demokratisches Handeln bewusst?
- Wie bzw. wodurch äußert sich mein demokratisches Handeln?
- Was verstehe ich unter demokratischen Haltungen und Handlungen in der Klasse und in der Schule?
- Welche Einstellung habe ich zu leistungsstarken, leistungsschwachen, beeinträchtigten, inländischen und ausländischen, angepassten, schwierigen... Kindern?
- Wie reagiere ich, wenn ich Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sehe, die Konflikte handgreiflich austragen?
- Nehme ich als Bürgerin oder Bürger von den demokratischen Möglichkeiten Gebrauch und stellen sie für mich unverzichtbare Werte im Zusammenleben mit anderen dar?
- Wie weit ist das Gefühl für Verantwortung für das eigene Handeln, Lernen und Lehren entwickelt?

Fragen, zu denen mit Studierenden im Seminar weiter gearbeitet werden kann, um die unterschiedlichen Betrachtungsweisen thematisieren, diskutieren und Umsetzungsmöglichkeiten ausprobieren zu können, sind etwa:

- Wie wird innerhalb eines Klassenverbandes miteinander umgegangen?
- Wie werden kleine Streitigkeiten gelöst?
- Wie werden größere oder große Auseinandersetzungen gelöst?
- Wer hat in der Klasse das »Sagen«?
- Wessen Meinung zählt?
- Herrscht Respekt zwischen den Schülerinnen und Schülern?
- Wie äußert sich der Respekt gegenüber der Lehrerin/dem Lehrer?
- Welche Möglichkeiten bieten sich sowohl für Lehrende und Lernende, Interessen, Wünsche, Beschwerden einzubringen?



- Welche Freiheiten werden den Schülerinnen und Schülern gewährt?
- Wie wird bei Regelverstoß vorgegangen?
- Was wird unter Lernen verstanden?
- Wie wird das selbsttätige Lernen organisiert?
- Welche demokratischen Elemente wie Mitbestimmung, Mitentscheidung, Abstimmungen... werden im Unterricht angewandt?
- Woher bekommt man das Know-how für demokratisches Handeln in- und außerhalb der Schule?
- Welche Literatur wird verwendet?
- Wie wird in unterschiedlichsten Konfliktsituationen reagiert?
- Wie geht die Lehrperson mit Störungen um?
- Wie erfolgt die Umsetzung des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung«? Wie oft? Wann?
- Mit welcher Einstellung begegnen Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerin und Lehrer ausländischen Kindern und deren Eltern?
- Wie erfolgt die Zusammenarbeit im magischen Dreieck Elternhaus – Lehrer/innen – Schüler/innen innerhalb der Schule?
- Wie sieht der »heimliche« Lehrplan in der Schule aus?
- Wie legitimiere ich mein »demokratisches Verhalten« innerhalb der Schule?

Diese Liste ließe sich noch lange fortführen. Der wichtigste Aspekt ist jedoch, dass jedes Kind – nicht nur das »brave«, intelligente, hoch intelligente, von zu Hause geförderte, das Kind wohlhabender Eltern, das Kind von Akademikereltern, sondern auch das lern- und leistungsschwache, das »schwierige«, nicht der Norm entsprechende Kind, beeinträchtigte Kind, Kind ausländischer Eltern, finanzschwacher Eltern, ungepflegte Kind, ... – als einzigartiges Individuum anerkannt, respektiert und als solches behandelt wird.

Solche Forderungen niederzuschreiben, geht relativ schnell. Nicht so schnell gelingt – wenigstens hin und wieder – die konkrete Umsetzung. Die Rolle der Helferin/des Helfers, der Beraterin/des Beraters, der Be-

gleiterin/des Begleiters muss von Studierenden schon an der Ausbildungsstätte fachlich fundiert erlernt, weiter gegeben und im Rahmen der »Schulpraktischen Studien« umgesetzt werden. »Learning by doing« – nicht nur im Klassenzimmer, sondern praktiziert im Seminar – könnte zu einer veränderten Sichtweise auf die Rolle als Lehrer/innenpersönlichkeit führen, zu einer Persönlichkeit, die authentisch agiert, die empathiefähig ist, die sich der Sorgen, Ängste, Wünsche der Kinder annimmt, von Stigmatisierungen, Bloßstellungen, verbalen Verletzungen, absieht. Benötigt werden Pädagoginnen und Pädagogen, die sich den zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellen, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, die Kompetenzen Selbsttätigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit usw. zu erwerben und situationsgerecht umzusetzen.

Der Sachunterricht bezieht sich auf die gesamte Lebenswelt der Kinder. Dieser kann als Ausgangspunkt dienen, das breite Spektrum der Umsetzungsmöglichkeiten des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung« mit den Studierenden aufzuarbeiten. Studentinnen und Studenten haben zum großen Teil während ihrer Schulzeit »Demokratie-Lernen« nicht erlebt. Institutionenlehre, das Wissen um Politik, politische Aktionen, politische Einflussmöglichkeiten durch Mitbeteiligung wurden zwar als so genannter »Stoff« durchgenommen und gelernt, schnell jedoch wieder vergessen. Unwissenheit über die Bedeutung des Wortes »Demokratie-Lernen« führt zu teilweisem politischem Unverständnis. Politisches Desinteresse und nicht erlebte und nicht praktizierte Partizipation in den höheren Schulen prägen größtenteils das Bild zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen bei deren Eintritt an Universitäten oder Hochschulen. Angesetzt werden kann im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beim Trägerfach Sachunterricht. Zeitgemäßer Sachunterricht beinhaltet eine Reihe von Zielen, die sich auf politisches Lernen in der Schule beziehen und die bei der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer unmittelbaren und mittelbaren Umwelt erreicht werden können. Politisches Lernen im Sachunterricht, kann, so meint Reeken (2001), die Fenster in unbekannte Bezirke und fremde Welten öffnen, kann Erfahrungsräume schaffen, den Umgang mit Phänomenen ermöglichen und auch Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorbringen. Politik stellt einen Teil der Kinderrealität dar. Politisches Lernen in der

Schule schult dabei das Anschauungsvermögen und die Urteilskraft, aber auch die methodische Kompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Handlungskompetenz.<sup>11</sup>

In der Grundschule wird es notwendig sein, zunächst das Interesse an politischen Ereignissen zu wecken. Ab der 1. Schulklasse bieten sich besonders die im Unterricht zu berücksichtigenden Tage<sup>12</sup> an, über Grundeinstellungen, Entscheidungen und Handlungen zu diskutieren und die Kritikfähigkeit zu schulen. Hier seien nur einige davon genannt: Weltkindertag, Friedenstag, Internationaler Tag der Sprachen, Welternährungstag, Nationalfeiertag, Internationaler Tag gegen Faschismus und Antisemitismus, Internationaler Tag der Toleranz, Tag der Kinderrechte. Dabei wird nicht nur historisches Lernen durch die Aufarbeitung historischer politischer Ereignisse gefördert, sondern Vergangenes kritisch auf die Auswirkungen in der Gegenwart unter die Lupe genommen, um für Zukunftsgestaltendes offen zu sein und dementsprechend handeln zu können. „Interesse am Politischen wecken und politische Fragen stellen lernen“<sup>13</sup> soll laut Reeken durch

„Differenzierung und Erweiterung bereits vorhandenen politischen Wissens, Thematisierung und Aufklärung der politischen Sozialisationsprozesse der Kinder, Ermittlung des Politischen in der kindlichen Lebensumwelt, Befähigung zum politischen Handeln in den kindlichen Lebenswelten, Befähigung zur Antizipation künftiger Entwicklungen Grundlegung demokratischer Haltungen“<sup>14</sup>

angestrebt werden.

Im Grundschulalter sind die äußeren Faktoren, die ein »Demokratie-Lernen« fördern oder hemmen, auch abhängig davon, welche unterschiedlich kognitive Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern für deren Umsetzungsmöglichkeiten vorhanden sind. Unterschiedlich autoritäres Elternverhalten wirkt sich im Prozess des »Demokratie-Lernens« in der Schule ebenso aus und schlägt sich bei der Anwendung in Realsituationen unterschiedlich nieder. Schulische Partizipationsmöglichkeiten im Grundschulbereich können den Kindern durch Mitbestimmungsmöglichkeiten im Klassenrat, in der Schulversammlung, im Kinderparlament

---

<sup>11</sup> Vgl. von Reeken (2001, 49).

<sup>12</sup> Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur – GZ 39.061/0001/-V/12c/2005.

<sup>13</sup> Von Reeken (a. a. O., 52).

<sup>14</sup> Ebda., 53.



zugesichert werden. Schülerinnen und Schüler sollen über ihre Mitspracherechte Bescheid wissen, aber auch wissen, dass demokratisches Verhalten sich nicht in Mehrheitsbeschlüssen erschöpft, sondern dass der Prozess der Meinungsfindung für konsensuale Lösungen von Wichtigkeit ist. Für angehende Pädagoginnen und Pädagogen ist gerade dieser Wissenserwerb – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – unbedingt notwendig.

## Freiräume erfahrbar machen

Die Idee von Ausbildungsschulen als Möglichkeit zur Verbreitung von und Ausbildung in demokratischen Strukturen im Schulalltag

Axel Backhaus und Melanie Moskopp

Obwohl angehende LehrerInnen seit geraumer Zeit an zahlreichen Hochschulstandorten mit veränderten Vorstellungen von Schule (z. B. ihrer Demokratisierung) und Unterricht (Öffnung von Unterricht) konfrontiert werden und obwohl sie vielem – sicherlich nicht alle und sicherlich nicht allem – davon auf der theoretischen Ebene zustimmen, führt dies nicht zu einer massiven Veränderung der Schullandschaft. Mit einem großen Paket voller Fragen und auch Skepsis geschultert treffen sie auf ein oftmals in Traditionen verhaftetes System, welches oberflächlich viel Veränderung erfährt, jedoch inhaltlich – z. B. in der Schulleitung-LehrerInnen- und LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung – die hierarchischen Strukturen unverändert belässt. Sie treffen zudem auf eine Ausbildung, die Bewertung über Beratung setzt<sup>1</sup> und durch punktuelle Beratungen den Kern der Ausbildungsnotwendigkeit nicht erreichen kann. An dieser Stelle sollen Ausbildungsschulen als Orte der konzentrierten Ausbildung treten, die durch eine hohe Zahl von Lehramtsanwärtern (LAA) bzw. Referendaren an einem Standort zustande kommen. Sie sollen die bestehende Ausbildungssituation mit Studienseminaren und dezentraler Ausbildung an sämtlichen Schulen ergänzen, um zum einen andere Formen der Ausbildung zu ermöglichen und zum anderen dadurch Multiplikatoren für eine durch Verantwortung und Mitbestimmung geprägte Schullandschaft zu schaffen.

### **Die Ausgangssituation: Es tut sich nichts und doch so viel**

Diesen Eindruck kann man bei der Betrachtung des Schulsystems bekommen. Der zweite Teilsatz gilt dabei sicherlich vermehrt für das stetig

---

<sup>1</sup> Dies soll keine Bewertung von Intentionen der aktuellen Auszubildenden sein, sondern stellt sich vielmehr als Fazit vieler Klagen von LehramtsanwärterInnen heraus, die sogar bestehende Beratungsangebote wegen der folgenden Bewertung schlichtweg nicht wahrnehmen können.

- und vor allem in jüngster Zeit - wachsende Netz freier Schulen in Deutschland, der erste insbesondere für das staatliche Schulsystem.

Obwohl in vielen Nischen<sup>2</sup> und an vielen Keimquellen Schule lebhaft gestaltet wird, obwohl Beispiele, Ansätze und sogar Vorschriften - in Form der vorliegenden Lehrpläne<sup>3</sup> - und Gesetze (spätestens seit Ratifizierung der UN-Kinderrechte durch den Bundestag) seit langem existieren, verharret das System träge, beinahe bewegungslos in seinem Zustand. Auch wenn dies eine bewusst überzogene Darstellung sein mag, die in dieser Absolutheit nicht stimmt: selbst wenn methodische Probleme bei der Forschung zur Öffnung von Unterricht bestehen, so deuten die Untersuchungen doch darauf hin, dass die schüleraktiven Anteile am Unterricht gestiegen sind<sup>4</sup> und dass vor allem in Grund-, Haupt- und Berufsschulen der Frontalunterricht nicht mehr über die Hälfte der Unterrichtszeit dominiert.<sup>5</sup>

Und doch ist nicht von der Hand zu weisen, dass Traditionen in der Schule ein größeres Beharrungsvermögen aufweisen, als dass Innovationen zum Motor für Veränderungen wurden<sup>6</sup>.

- Viele der Gründe für dieses Beharrungsvermögen der Schule sind bekannt, nur drei sollen skizziert werden, weil sie unterschiedliche Wirkungsebenen erschließen:
- Alle an Schule Beteiligten haben in ihrer Schullaufbahn die Schule kennen gelernt und somit ein relativ stabiles Bild davon, wie Schule zu sein hat: Angehende LehrerInnen »wissen« dies genauso wie Eltern, die mit dem Willen, das Beste für ihr Kind zu ermöglichen, Entwicklungen am einen Ort genauso fördern, wie sie sie am anderen Ort blockieren oder erschweren.

---

<sup>2</sup> Auch wenn die, die in lebhaften Netzwerken stehen dies anders wahrnehmen mögen: von Nischen zu sprechen, ist nach den Übersichten bei Brügelmann (2000/2008) zur Verbreitung offenen Unterrichts sicher gerechtfertigt.

<sup>3</sup> So sind bereits die 1984er Lehrpläne des Landes NRW für die Grundschule Vorschriften, die einen Unterricht, der Kindern Freiräume eröffnet und sie ihren individualisierten Lernweg gehen lässt, nicht nur ermöglichen sondern einfordern.

<sup>4</sup> Götz u. a. (2005, 345-346).

<sup>5</sup> A. a. O., 350.

<sup>6</sup> So stellen Lankes/Carstensen (2007, 184-190) nach ihrer Befragung bei IGLU-2006 heraus, dass die Dominanz des Lehrers kaum gewichen ist. Es zeigt sich, dass über 80% der deutschen GrundschullehrerInnen ihren Leseunterricht selbst als weitgehend frontal geführt und durch didaktisches Material bestimmt beschreiben.



- Genauso sind aber auch Faktoren wirksam, die in der Orientierungslosigkeit von LehrerInnen zwischen radikal Offenem Unterricht<sup>7</sup>, einem Meyerschen Methodenmix<sup>8</sup> und dem aktuell propagierten Disziplinunterricht<sup>9</sup> zum Ausdruck kommen.
- Schließlich findet man an vielen Orten die Situation vor, dass Schulkollegien sich nicht als Team (im Sinne Heymanns 2007) verstehen, welches gemeinsam an Schulentwicklung vor Ort arbeitet.

Kinder, Jugendliche und angehende LehrerInnen in ihren Praktika kommen problemlos, da beiläufig, in Kontakt mit traditionellen Formen von Unterricht, gelegentlich auch mit handlungsorientierten Methoden. Selten dagegen bietet sich die Möglichkeit einen Unterricht, der inhaltlich von Selbstbestimmung und strukturell von demokratischen Elementen bestimmt ist, mitzuerleben. Ebenso fehlen weitgehend persönliche Erfahrungen im außerschulischen Bereich, z. B. in Angeboten der offenen Arbeit für Kinder und Jugendliche, welche von Partizipation als Leitlinie geprägt sind.

Es mangelt also an substanziellen Erfahrungen pädagogische Orte, Schule und Unterricht zu erleben, die nach demokratischen und partizipativen Grundsätzen gestaltet sind.

### **Ausbildungsschulen als Ort der Lehrerbildung**

Die Lehrerbildung an den Hochschulen sieht trotz bestehender Unterschiedlichkeit durchgängig Praktika an mehr oder minder zufällig ausgesuchten Schulen vor. In der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst oder Referendariat) verläuft die Ausbildung kombiniert in Schulen und Studienseminaren. Die Betreuung der Studierenden durch die Hochschule gelingt dabei hier besser, dort schlechter<sup>10</sup>, die Ausbildung an den auch heute sogenannten Ausbildungsschulen dagegen leidet strukturell. Lehrerinnen können in bester Absicht Studierende wie ReferendarInnen aufnehmen, ihnen Einblicke in ihren Unterricht ermöglichen, sie nach

---

<sup>7</sup> Z. B. bei Peschel (2002).

<sup>8</sup> Meyer (2004).

<sup>9</sup> Bueb (2006), Felten (1999).

<sup>10</sup> ...und ist zu oft von einzelnen Personen, ihrem Blick auf die Schule und ihrem Interesse für diese abhängig. Eindrucksvoll beschreibt dies Sabine Ferber (2003) in ihrem Beitrag zum bürgerrechtlichen Diskurs »Willkürsystem: Das Schweigen der Lehrer«.

besten Kräften unterstützen. Wieder erfolgt diese Förderung jedoch mehr oder minder zufällig (hinsichtlich der Passung zwischen Personen, der Fähigkeit des/der MentorIn an der Schule usw.). Zureichend Zeit für Planung und Beratung und ein für solche Tätigkeiten, ausgebildetes und mit Ressourcen ausgestattetes Personal sind jedoch an den Schulen nicht vorhanden. Besuche durch FachleiterInnen müssen punktuell ausfallen und die als Beratungssituation gedachten Stippvisiten sind in der Wahrnehmung der Referendare nicht selten unproduktiv; oftmals müssen sie gar, aufgrund der ihnen immer noch zugeordneten Bewertungs- und damit auch Selektionsfunktion, scheitern.

Gedacht ist deshalb an eine Ausbildungseinrichtung, die nicht nur die gleichzeitige Aufnahme vieler Auszubildender ermöglicht, sondern ihnen durch die Übertragung weitreichender Verantwortung auf der einen und Lernchancen auf der anderen Seite ein andersartiges Erfahrungsfeld erschließt; ein Erfahrungsfeld, welches Unterricht und Erziehen miteinander verbindet.

### **Zwei Siegener Beispiele – außerhalb der Schule**

Um die Idee, die hinter der Ausbildungsschule steht, konkreter zu illustrieren, werden stellvertretend für viele ähnliche Projekte im Folgenden zwei Beispiele skizziert. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die in Ausbildungssituationen üblichen Erfahrungen deutlich erweitern.

#### *Trainotel Siegen*

Das Trainotel Siegen ist eine Einrichtung aus dem Gastronomie- und Hotelbereich. Hier werden Ausbildungen in Berufen der Hotellerie und Gastronomie angeboten und zwar im Rahmen eines Hotelbetriebes mit realen Arbeitsbedingungen. Die Auszubildenden gestalten und verantworten in ihrer Ausbildung den Hotelbetrieb weitgehend selbst.

Ist hier noch die Organisationsstruktur der Aspekt, auf den die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll, so zielt das zweite Beispiel auf die Arbeitsstruktur ab.

#### *RaBauKi e. V. – Abenteuerspielplatz*

Der RaBauKi e. V. betreibt – wenngleich nur als Ferienprojekte – Bauspielplatzprojekte für Kinder, also pädagogische Kurzzeitmaßnahmen (viereinhalb Wochen der sechswöchigen Sommerferien). Etwa die Hälfte

der Mitglieder des Teams, das diesen Abenteuerspielplatz organisatorisch wie pädagogisch plant und durchführt, sind dabei PraktikantInnen aus den Studiengängen Sozialpädagogik und Lehramt für die Grundschule. Diese werden von Anfang an in einer Konsensstruktur als „volles Teammitglied“ in die Verantwortung für die Maßnahme genommen, gleichzeitig aber durch umfangreiche Vorbereitung inhaltlich auf die pädagogische Arbeit in dem betreuten Spielraum vorbereitet.

### **Viele ReferendarInnen und einige wenige LehrerInnen machen Schule**

Analog zu den genannten Beispielen sollen in der von uns angedachten Ausbildungsschule ReferendarInnen zusammen mit gestandenen Lehrpersonen Erziehung, Unterricht und Schule als Institution gestalten<sup>11</sup> und verantworten, dabei weiter reichende Erfahrungen als bisher sammeln können und somit auf einem qualitativ anderen Niveau ausgebildet werden. Während nach außen die LehrerInnen die Verantwortung insofern übernehmen, als dass sie KlassenlehrerInnen der Klassen sind (siehe die Übersicht auf Seite 177), sind intern, d. h. bezogen auf die Schulstruktur und die Organisation des Unterrichts, Teams bestehend aus diesen LehrerInnen und den ReferendarInnen verantwortlich.<sup>12</sup>

#### **Erziehen und Unterrichten**

Terhart (2006, 44) stellt fest: »Der Kernbereich der Lehrertätigkeit ist das Unterrichten«. In der Tradition dieser – als Soll-Satz zu verstehenden – Prioritätenfolge beklagt Gudjons (2007): „Lehrkräfte müssen sich heute im weitesten Sinn um Erziehungsaufgaben und Verhaltensprobleme kümmern, deren Bewältigung überhaupt erst Voraussetzung für einen vernünftigen Unterricht sind“. Jedoch: Unterricht kann Erziehen und Unterrichten<sup>12</sup> miteinander in Einklang bringen, beim sozialen Lernen wie bei der Aneignung von Lerngegenständen.

---

<sup>11</sup> Da Maßnahmen in der aktuellen Bildungslandschaft nur dann erfolgversprechend im Sinne von realisierbar sind, wenn sie annähernd kostenneutral zu etablieren sind, haben wir in der Anlage belegt, dass das Modell annähernd als Nullkostenlösung umgesetzt werden könnte.

<sup>12</sup> Wenngleich nicht in einem Verständnis eines didaktischen Inszenierens von Unterrichtsequenzen und -reihen.



Dies zeigen überzeugend Konzepte demokratischen Lernens für die soziale und solche des offenen Unterrichts für die inhaltliche Dimension auf. Diese Verbindung ohne eigene Erfahrungen herzustellen gelingt in den bestehenden Strukturen offenbar jedoch nur wenigen. Sie muss deshalb erfahrbar gemacht werden.

Da eine große Zahl von ReferendarInnen an einer solchen Schule tätig wäre, könnten Ausbilder der Studienseminare mit einer großen Stundenzahl an diese Standorte gebunden werden, sodass dem Anspruch einer prozessbegleitenden Betreuung und Beratung näher gekommen werden könnte<sup>13</sup>.

Ein fiktives Modell einer 200-köpfigen, zweizügigen Halbtagsgrundschule soll aufzeigen, wie die Ausbildungsschule strukturell gestaltet sein könnte<sup>14</sup>. Eine solche Schule erhält nach Berechnungsschlüssel des Schuljahres 2006/2007<sup>15</sup> etwa 8,5 Stellen zugewiesen. Die Übersicht zeigt, wie dies auf das Kollegium aufgeteilt werden könnte: Auf 6 Personen, die dauerhaft an der Schule eingestellt sind, kommen insgesamt 24 LehramtsanwärterInnen<sup>16</sup>. Während die LehrerInnen (inkl. Schulleitung) als Stammpersonal die Klassenleitung sowie die Verwaltungsaufgaben verantworten, werden sie im Unterricht durch Auszubildende (LehramtsanwärterInnen wie PraktikantInnen) ergänzt. So werden Jahrgangsteams gebildet, die gemeinsam Unterricht verantworten können. Damit wäre die Schule bezogen auf die zu finanzierenden Stellen nur knapp überbesetzt.

---

<sup>13</sup> Umgekehrt könnten negative Nebenwirkungen der derzeitigen Ausbildung in Studienseminaren abgeschwächt und der Druck der Ausbildung (über punktuelle Besuche und Bewertungen) reduziert werden.

<sup>14</sup> Eine LehrerIn in Vollzeit wird mit 28 Unterrichtsstunden eingerechnet, eine LAA mit durchschnittlich 4 Stunden (0,3 Stellen in der Zeit, in der sie bedarfsdeckenden Unterricht (BdU) erteilen; 0,15 Stellen zu aller Zeit). In NRW müssen die Lehramtsanwärter (LAA) im zweiten und dritten Ausbildungshalbjahr je 9 Stunden BdU geben. Bei versetztem Einstieg der LAA in das Referendariat stehen der Schule zu jedem Zeitpunkt der Ausbildung pro Lehramtsanwärter 4,5 Stunden zur Verfügung. Gleichzeitig wird aber für 9 Stunden Unterricht eine Verwaltungsstunde berechnet, sodass nur 4,0 Stunden eingerechnet werden können (vgl. AVO NRW § 11).

<sup>15</sup> Vgl. VO zu § 93 Abs. 2 SchulG in der Fassung vom 18. Mai 2006.

<sup>16</sup> Gleichteilig des ersten und zweiten Ausbildungsjahres; sie nehmen somit 3,6 Stellen ein.

	KLASSE A		KLASSE B	BEDARF NACH STUDENTENAFEL <sup>17</sup> (UNTERRICHTS- STUNDEN)
1 <sup>18</sup>	2 LAA Jahr 1 1 LAA Jahr 2	← Lehrer → 14/14	1 LAA Jahr 1 2 LAA Jahr 2	2*20
2	1 LAA Jahr 1 2 LAA Jahr 2	← Lehrer → 14/14	2 LAA Jahr 1 1 LAA Jahr 2	2*22
3	2 LAA Jahr 1 1 LAA Jahr 2	← Lehrer → 14/14	1 LAA Jahr 1 2 LAA Jahr 2	2*25
4	1 LAA Jahr 1 2 LAA Jahr 2	← Lehrer → 14/14	2 LAA Jahr 1 1 LAA Jahr 2	2*27
	12 LAA (bei 4,0 Stunden/BdU/ LAA)	6 hauptamtliche Personen	12 LAA	Summe: 188
Kapazität in Schul- stunden	48	Etwa 150 h, eigentlich 168h • Entlastungsstunden • Verwaltungsstunden		Etwa 250 h abzüglich Verwaltungs- stunden

Bei der »Gegenrechnung« der vorhandenen Stunden gegenüber den tatsächlich zu erbringenden Stunden zeigt sich ein deutlicher Überhang, der Raum für Erfahrungen, Austausch und Beobachtungen gibt. Doch genug der Rechnungen<sup>19</sup>.

Das Modell verdeutlicht, welche Chancen eine Ausbildungsschule bieten kann: Von Anfang an könnten LehramtsanwärterInnen Erfahrungen

<sup>17</sup> Nach AO-GS - NRW sind dies in der Schuleingangsphase 20-21, in Klasse 3 25-26 und in Klasse 4 26-27 Stunden zu unterrichten. Dies ergibt ein Stundenpotenzial von 188 Stunden.

<sup>18</sup> Bzw. flexible Schuleingangsphase.

<sup>19</sup> ...und natürlich nicht: Das hier skizzierte Modell ist nur ein grobes Muster der Realisierung einer solchen Ausbildungsschule; es berücksichtigt noch nicht weitere zu lösende Schwierigkeiten (z. B. Gestaltung der Ausbildung mit Berücksichtigung der Ausbildungsfächer usw.). Es darf und soll deshalb nicht überstrapaziert werden. Bei der konkreten Umsetzung müssten jedoch Lösungen für diese Probleme und Vorgaben gefunden werden.

in der gemeinsamen Verantwortung von Unterricht (im Sinne eines Team-Teachings) erwerben. Durch die personelle Überausstattung wäre eine kollegiale Beratung durchgängig möglich. Bei der derzeit gültigen Ausbilderrelation von 1:10,5 (Fachleiter:LAA)<sup>20</sup> wäre zudem die Abordnung und Integration zweier FachleiterInnen für zentrale Fächer (beispielweise Deutsch und Mathematik) möglich. Diese könnten einerseits selbst als Teil des Kollegiums Unterricht verantworten (und wären somit an der gemeinsamen Planung beteiligt, um gemeinsam Kriterien für gelungenen Unterricht erarbeiten zu können); sie stünden andererseits nach prozessbegleitenden Beobachtungen für Reflektionen und Gespräche mit den LAA zur Verfügung – jenseits von punktuellen Showstunden.

Die Ausweitung in den Ganztag (hier nicht skizziert) machte die Kooperation mit SozialpädagogInnen und solchen im Anerkennungsjahr<sup>21</sup> möglich.

Das Stammpersonal würde also ergänzt durch einen relativ zeitüberdauernd an der Schule arbeitenden, starken Kreis von LehramtsanwärterInnen und durch eine Gruppe PraktikantInnen der Hochschule, die von kooperierenden DozentInnen betreut werden. Alle gemeinsam arbeiten im skizzierten Jahrgangsteam nach dem Modell »Meister-Geselle-Lehrling«<sup>22</sup>.

Welchen Wert die beschriebenen Erfahrungsmöglichkeiten für angehende LehrerInnen haben können, zeigt der folgende Bericht einer Lehramtsanwärterin an einer Schule mit demokratischem Grundverständnis.

---

<sup>20</sup> Nach BASS NRW 21-11; Erlass »Pflichtstunden der Lehrkräfte als Fachleiter/in an Studienseminaren«.

<sup>21</sup> Auch hier wäre der Ausbildungsgedanke weiter tragfähig.

<sup>22</sup> Vgl. Brügelmann (1994, 267ff.).



### **Selbstbestimmung erleben Erfahrungen einer angehenden Lehrerin**

Nach einer autoritären Erziehung in der Familie und einer dreizehnjährigen Schulzeit im herkömmlichen Schulsystem bin ich während meines Lehramtsstudiums an der Universität Siegen demokratischen Schulmodellen zum ersten Mal in der Literatur begegnet. Die Forderungen, die Rechte der Kinder zu achten, schienen mir unumgänglich. Ich steckte mir das Ziel, selbst einmal so unterrichten zu können, dass Kindern selbstbestimmtes Lernen ermöglicht wird, und begann meine Ausbildung entsprechend zu gestalten. Die aktuelle Lehrerausbildung sieht dies nur am Rande vor, aber ich hatte das Glück in einzelnen Personen, in Gesprächskreisen und über Praktika kompetente Gesprächspartner zu finden, die mit mir über die konkrete Umsetzung von Demokratie in der Schule diskutierten.

Nach Abschluss des Studiums begann ich mein Referendariat an einer staatlichen Schule, die dem Grundgedanken der Ausbildungsschule<sup>23</sup> in vieler Hinsicht sehr nahe kommt. Demokratische Strukturen prägen die Arbeit – sowohl innerhalb des Kollegiums (Teamarbeit, vgl. Hövel in diesem Band) als auch mit den Kindern (Selbstbestimmung).

Meine Ausbildungszeit verbringe ich ausschließlich in einer Klasse, was mir wertvolle Einblicke in die klasseninternen Strukturen und Prozesse ermöglicht. Die Selbstbestimmung der SchülerInnen und die Rolle der Lehrperson als Erzieher und Lernberater lassen sich nur durch Vereinbarungen und Absprachen realisieren. Diese Prozesse zu kennen ist Voraussetzung für ein »Leben« innerhalb der Klassengemeinschaft.

#### **Meine Rolle als Referendarin in der Klassengemeinschaft**

Neben meiner Mentorin bin ich für die Kinder gleichberechtigte Ansprechpartnerin, Erzieherin und Lernberaterin in dem Ausmaß, wie ich es zum jeweiligen Zeitpunkt vermag und mir selbst zutraue. Nach außen trägt meine Mentorin die Verantwortung für das Geschehen in der Klasse, intern führen wir die Klasse gemeinsam. Damit eröffnet sich für mich ein enormes Lernfeld, in dem ich meinen Lernprozess ebenso wie die Kinder selbst bestimmen kann.

<sup>23</sup> Dabei handelt es sich um die in diesem Band vorgestellte Grundschule Harmonie, vgl. Hövel i. d. B.

Meine Mentorin ist dabei auch meine Lernberaterin. Zum einen nimmt sie meine Anregungen und meine Kritik sehr ernst, zum anderen unterstützt sie mich nach Bedarf bei der Umsetzung. Im Anschluss an die Unterrichtszeit führen wir viele Gespräche, um das Klassengeschehen gemeinsam zu verarbeiten, weiterzuentwickeln und zu planen. Dabei bereichern wir uns gegenseitig durch verschiedene Sichtweisen (Teamteaching).

Darüber hinaus dienen mir diese Gespräche als Supervision, in der ich meine Probleme und Erfolge ansprechen und verarbeiten kann. Auf diese Weise ermöglicht mir meine Mentorin den Lernraum, den ich brauche, berät mich und fängt mich auf, wenn ich scheitere bzw. überfordert bin. Ich kann zu jeder Zeit die Entscheidung darüber treffen, wie weit ich meine Verantwortlichkeiten definiere. Innerhalb des Kollegiums werden Referendare als »vollwertige« Lehrer (in einem selbst bestimmten Schonraum) betrachtet, die mit wenigen Einschränkungen dieselbe Arbeit leisten und daran wachsen können.

Demokratische Strukturen bleiben somit nicht Theorie - losgelöst von der alltäglich erfahrenen Praxis.

Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen scheint es mir möglich und unbedingt notwendig demokratische Strukturen auch in der Ausbildungspraxis erfahrbar zu machen, um jungen Lehrern die Möglichkeit zu geben, an den selbst gesteckten Herausforderungen zu wachsen und die eigenen Vorstellungen und Ansprüche zu klären.

Die Situation an dieser Schule zeigt mir, dass es möglich ist, Demokratie in der Schule zu leben – und zwar auf eine äußerst authentische Weise.

### **Ein Modell – insbesondere für die Erfahrung von Selbstbestimmungsstrukturen**

Während dieses Modell, da es vor allem ein strukturelles ist, grundsätzlich neben dem bestehenden Regelfall<sup>24</sup>, der dezentralen Ausbildung an vielen Schulen, etablierbar ist, ist es für die Verbreitung demokratischer Strukturen besonders bedeutsam. Denn: Im Sinne einer Modellschule wird bereits in der Ausbildung ein von Selbstbestimmung geprägtes Sys-

---

<sup>24</sup> Und somit für eine bestimmte Zahl von LAA eine andere Form der Ausbildung anbieten würde.

tem theoretisch wie praktisch erfahrbar. Der/die ReferendarIn lebte und lernte in einer Institution, die im hohen Maße durchsetzt wäre von Selbstbestimmung – auf der Kollegiumsebene (Teamansatz mit flachen Hierarchien, gemeinsame Verantwortung des Schulalltags), der demokratischen Beteiligung (Schülerbeteiligung in Parlamenten und Kreisen) und der inhaltlichen Selbstbestimmung der Kinder über Lerninhalte und -prozesse. Der Erfahrungsbericht der Kollegin der Grundschule Harmonie zeigt, wie fruchtbar dies für die Ausbildung sein könnte.

Schließen möchte ich mit zwei entlehnten Sätzen. Sabine Ferber (2003) schließt ihren Beitrag mit der Aussage:

„Alle – im Moment heiß diskutierten – Änderungen im Bildungssystem werden keinen Erfolg zeitigen, solange die Ausbildung der Lehrer nicht demokratisiert worden ist“.

In Anlehnung an die Bildungskommission NRW (1995, 69) könnte man ergänzen:

„Lehrerbildung [im Original: »Schule«, A. B.] hat nur dann eine Zukunft, wenn sie rechtzeitig versteht, daß sie in der tradierten Form und Struktur keine Zukunft hat.“



# Probleme der Forschung zur »demokratischen Schule« und Perspektiven für ihre Evaluation

Hans Brügelmann<sup>1</sup>

Bisher gibt es nur wenige empirische Befunde zu diesem Thema. Das liegt zum einen an der geringen Verbreitung demokratischer Schulen, zum anderen an der Komplexität des Gegenstands: »Demokratische Schule« ist keine Methode, die sich als technisch umsetzbares Programm evaluieren ließe. Am Beispiel des offenen Unterrichts lassen sich die Probleme verdeutlichen. Sie werden schon sichtbar in den Ergebnissen, die Brügelmann (1998a, 12-13) nach seiner Durchsicht von einschlägigen Studien wie folgt zusammengefasst hat:

- „1. Über viele Studien hinweg zeigt sich, dass es durchaus Unterschiede zwischen sog. offenem und sog. lehrerzentriertem (bzw. durch Material stark vorstrukturiertem) Unterricht in beobachtbaren Verhaltensmerkmalen von SchülerInnen gibt – sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich. [...]
2. Die Unterschiede sind in der Regel bereichsspezifisch. [...]
3. Die Unterschiede sind – gemittelt über verschiedene Studien hinweg – gering. [...]
4. Nicht nur sind die Unterschiede gering; oft weisen die Unterschiede sogar in einem Teil der Studien in die eine, in anderen Studien in die andere Richtung – und das mit erheblicher Streuung – zum Teil auch zwischen Klassen innerhalb der einzelnen Studien.

Diese Widersprüche zwischen einzelnen Studien werfen verschiedene Fragen auf, die eine genauere Prüfung erfordern.“

In einer detaillierteren Auswertung der vorliegenden Untersuchungen zeigen sich folgende Probleme (a. a. O., 14-30):

---

<sup>1</sup> Ich danke den Mitgliedern der gleichnamigen Arbeitsgruppe bei unserer Tagung – Jörg Begler, Janina Bernshausen, Barbara Brokamp, Insa Fooker, Andreas Hartinger, Leonie Harms, Sophie Herrndorf, Elena Schiemann, Charlotte Uhrig-Lüer, Martin Wilke – für ihre anregenden Beiträge zu unserer Diskussion und insbesondere Janina Bernshausen, Andreas Hartinger und Elena Schiemann für hilfreiche Kommentare und konkrete Ergänzungen zu meinem ersten Entwurf für diesen Text.

- Es werden unterschiedliche Definitionen von »Offenheit« unterstellt.
- Die Untersuchungen konzentrieren sich auf unterschiedliche Aspekte von »Offenheit«.
- Die realisierte »Offenheit« wird methodisch unterschiedlich erfasst oder klassifiziert.
- Die Studien beziehen sich jeweils oft (nur) auf bestimmte Fächer.
- Die Wirkungen werden nur in ausgewählten Dimensionen erfasst und anhand unterschiedlicher Kriterien beurteilt.
- Die Stichproben stammen aus verschiedenen Lerngruppen.
- Die Untersuchungen werden in unterschiedlichen (schul-)kulturellen Kontexten durchgeführt.
- Die Stichproben sind oft sehr klein, wurden nicht repräsentativ gezogen und ohne vergleichbare Kontrollgruppe untersucht.
- Die Auswahl von methodischen Zugängen und konkreten Instrumenten ist nicht immer nachvollziehbar.

Auch wenn einzelne Kritikpunkte Unzulänglichkeiten in der Umsetzung betreffen, werden doch einige grundsätzliche Dilemmata deutlich, mit denen auch Studien zur »demokratischen Schule« zu kämpfen haben (werden). Die besondere Schwierigkeit für die Forschung besteht darin, wie sie das Ethos – also den Geist dieser Konzeption – erfassen kann, statt ihre Umsetzung an einigen Oberflächenindikatoren festzumachen, zumal diese Umsetzung von Variablen auf verschiedenen Ebenen abhängt (Umgang mit den einzelnen SchülerInnen, Formen der Zusammenarbeit in der Klasse, Gestaltung des Schullebens, Einstellungen der Lehrer/innen).

Von Untersuchungen zu solch komplexen Konzepten kann nur erwartet werden, dass sie das Potenzial des betreffenden Ansatzes erkennen lassen. Für dessen Entfaltung kommt es immer auf das konkrete pädagogische Konzept der vor Ort Verantwortlichen und auf den sozialen Kontext der Umsetzung an.

Insofern überrascht es nicht, dass die Effekte in größeren Erhebungen breit streuen. Ihre Ergebnisse haben immer nur Hypothesen-Charakter für die Frage, welche Wirkungen von einer spezifischen Variante unter

bestimmten Bedingungen zu erwarten sind. Das gilt im Übrigen sogar für einfachere Maßnahmen wie den Computereinsatz beim Schriftspracherwerb oder für die Nutzung von Gruppenarbeit statt Lehrervortrag.

Mit diesen Vorbehalten sind die im Folgenden berichteten Befunde aus ausgewählten Untersuchungen zu sehen.

In einer deutschen Regelschulklasse hat Peschel (2003) die Selbstbestimmung der individuellen Arbeit und die Mitbestimmung der gemeinsamen Angelegenheiten radikal umgesetzt und im Längsschnitt vom ersten bis zum vierten Schuljahr untersucht. Aus der sorgfältigen Fallstudie berichtet er eine überdurchschnittliche Entwicklung seiner Kinder gemessen an ihren sehr unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen und sozialen Herkunftsmilieus. Zieht man andere Studien zu Rate, streuen die Ergebnisse breit – mit insgesamt positiven Befunden in der sozialen und in der Persönlichkeitsentwicklung und im Durchschnitt leicht schwächeren Ergebnissen in den fachlichen Leistungen. Die große Streuung verweist auf die Bedeutung der konkreten Umsetzung. Immerhin belegt die Studie von Peschel das große Potenzial eines selbstbestimmten Lernens.

Einen theoretischen Begründungsrahmen für die Erklärung dieser Zusammenhänge haben Deci/Ryan (1993) mit ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation entwickelt. Aus ihrer Arbeitsgruppe, aber auch im deutschsprachigen Raum<sup>2</sup> liegen eine Reihe weiterer empirischer Befunde vor, die auch im Paradigma standardisierter Studien die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Anerkennung in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen als zentral für die Entwicklung einer intrinsischen Lernmotivation bestätigen.<sup>3</sup>

Mehrere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass sowohl das Schul- und das Unterrichtsklima in einer Klasse als auch die individuellen Partizipationsmöglichkeiten einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung politischer Kenntnisse und demokratischer Einstellungen haben.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. Krapp/Prenzel (1992); für den Grundschulbereich Hartinger (2001a+b).

<sup>3</sup> Vgl. die Zusammenfassungen bei Schiefele u. a. (1993); Deci/Ryan (1995) und Ryan/Deci (2000).

<sup>4</sup> Über Ergebnisse aus Studien zur politischen Sozialisation habe ich an anderer Stelle in diesem Band berichtet. Vgl. zu den Schwierigkeiten, die Effekte des BLK-



Besonders interessant, aber auch schwer zu erfassen, sind langfristige Effekte auf den Lebens- und Berufserfolg von SchülerInnen aus »demokratischen« Schulen. Hierzu berichtet Ludwig (1997a, 126ff.) aus verschiedenen Befragungen von AbsolventInnen sog. »Alternativschulen« gemischte Befunde. Bei der Bewertung sind zusätzlich zu den oben genannten Problemen folgende Einschränkungen zu bedenken: Freie Schulen sind Sonderfälle im System. Schon die Repräsentativität der Schülerschaft kann durch deren Selbstselektion in Frage gestellt werden: Es sind meist bestimmte Eltern(gruppen), die ihre Kinder auf solche Schulen schicken – sei es, dass sie sich entschieden mit den Prinzipien der Schule identifizieren, sei es, dass ihre Kinder in der Regelschule nicht zurechtkommen. Die Möglichkeit, AbsolventInnen noch Jahre nach Schulabschluss ausfindig zu machen, kann evtl. zu weiteren Verzerrungen führen. Vor allem in der Zeit nach der Schule sind Randbedingungen nur schwer zu kontrollieren.

Diese Einschränkungen erschweren auch die Einschätzung der insgesamt positiven Ergebnisse aus den Absolventenstudien der Sudbury Valley School<sup>5</sup>. In Deutschland hat nur die Laborschule Bielefeld ihre Absolventenjahrgänge systematisch untersucht. Es wurden alle AbsolventInnen seit 1985 befragt, einerseits zu ihren Wahrnehmungen und Einschätzungen der Zeit in der Laborschule, andererseits zu ihren Erfahrungen mehrere Jahre später.<sup>6</sup> Drei Jahre nach Verlassen der Laborschule schätzen die AbsolventInnen zwar ihre überfachlichen Kompetenzen besonders hoch ein, aber auch in den Fächern fühlen sie sich gut qualifiziert – und erreichen auch gute Noten (je nach Fach nur 0-20% nicht »ausreichend«<sup>7</sup>).

Was für eine Forschung brauchen wir zukünftig? Zu unterscheiden sind zwei Funktionen der Forschung:

- Zum einen geht es um eine Art »Grundlagenforschung«, von der allgemeine Einsichten zu erwarten sind, insbesondere
  - Erkenntnisse über politische Vorstellungen;

---

Programms »Demokratie lernen und leben« einzuschätzen, den Evaluationsbericht von Abs u. a. (2007, 69ff.).

<sup>5</sup> Vgl. Greenberg/Sadofsky (1992); Sadofsky u. a. (1994); Greenberg (2004b).

<sup>6</sup> Vgl. Jachmann u. a. (1999); Hollenbach/Weingart (2002); (2003).

<sup>7</sup> Vgl. Kleinespel/Wischer (1997, 306-307).

- Erkenntnisse über Chancen und Schwierigkeiten einer Demokratisierung von Schule;
- Erkenntnisse über die Veränderungen von politischen Vorstellungen und von demokratischen Einstellungen unter bestimmten Bedingungen.<sup>8</sup>
- Zum anderen brauchen Schulen und einzelne LehrerInnen, die sich auf diesen Prozess einlassen, Hilfen, um die allgemeinen Hypothesen situationsbezogen überprüfen und damit das Potenzial einzelner Maßnahmen abschätzen zu können; dies hilft ihnen, sich auf evtl. Schwierigkeiten bei ihrer Umsetzung vorzubereiten und aus der Reflexion ihrer Erfahrungen zu lernen.

Insofern bedarf es unterschiedlicher Formen der Forschung, die mit Blick auf den jeweiligen Zweck gezielt auszuwählen sind, deren Stärken aber auch genutzt werden können, um die Befunde komplementär zu interpretieren:

- Längsschnitte zu Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung
  - als vergleichende Panelstudien mit größeren Stichproben und
  - als Lernbiografien einzelner Kinder im Kontext ihrer Entwicklung;
- Evaluationsstudien von spezifischen Versuchen,
  - die sich nicht auf den Vergleich von Pre- und Posttests beschränken, sondern auch die vermittelnden Prozesse erfassen, z. B. mit ausgewählten »Standards« des Reformverbunds »Blick über den Zaun«<sup>9</sup> oder mit Hilfe des »Index für Inklusion«<sup>10</sup> und
  - die sich gezielt bemühen, unter verschiedenen Bedingungen und in unterschiedlichen Kontexten gleichen Fragestellungen nachzugehen.

---

<sup>8</sup> S. dazu den Beitrag von Brügelmann zur Forschung über politische Sozialisation in diesem Band.

<sup>9</sup> Vgl. von der Groeben u. a. (2005).

<sup>10</sup> Vgl. Booth/ Ainscow (2003); s. auch den Beitrag »Wo waren wir stehen geblieben...?« von Brokamp/ Imhäuser in diesem Band.

- Mikrostudien zu Aktivitäten und Interaktionen mit dem Ziel zu beschreiben und ggf. aufzuklären, was unter dem Anspruch »Demokratisierung« konkret passiert – und mit welchen Wirkungen.

Die Kriterien für die Bewertung sind breit zu fassen: Es reicht nicht der Bezug auf fachliche Lernziele, wichtig sind auch Indikatoren für die Persönlichkeits- und die soziale Entwicklung; neben den Lernerträgen für die Zukunft muss auch das aktuelle Wohlbefinden der SchülerInnen in den Blick genommen werden, insbesondere die Einhaltung der normativen Prinzipien eines partnerschaftlichen Umgangs mit Kindern. Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 setzt da auch rechtliche Maßstäbe, an denen der Schulalltag zu messen ist.<sup>11</sup>

Unabhängig davon sind zwei Einschränkungen zu bedenken: Normative Setzungen wie die Anerkennung von Rechten können nicht aus empirischen Untersuchungen abgeleitet oder durch diese widerlegt werden. Studien liefern Daten, die argumentativ zu bewerten und zu gewichten sind. Aber auch instrumentell ist die Geltungskraft empirischer Befunde begrenzt. Wegen ihrer hohen Person- und Kontextabhängigkeit können sie nur als Hypothesen und Orientierungshilfen betrachtet werden, die auf die besonderen Bedingungen des Einzelfalls hin ausgelegt werden müssen. Auf diese Aufgabe müssen LehrerInnen vorbereitet werden, für ihre Bewältigung brauchen sie Hilfen, z. B. in Form von interpretierten Beispielen.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> S. den Beitrag von Eichholz in diesem Band.

<sup>12</sup> Vgl. Brügelmann (2005b).



# Öffnung von Unterricht als Element einer demokratischen Grundschule

Andreas Hartinger

Es ist sinnvoll und wichtig, sich der Frage nach einer demokratischen Grundschule aus verschiedenen Perspektiven zu nähern. Zentral und nahe liegend sind dabei Aspekte, die das demokratische Handeln der agierenden Personen betreffen sowie demokratische (in gewisser Sicht auch politische) Strukturen an der Schule, wie z. B. Klassenräte, Schülervertretungen u. Ä.

In meinem Beitrag werde ich jedoch die Ebene des Unterrichts betrachten, was sich schon durch die zeitliche Dimension rechtfertigen lässt: Die überwiegende Zeit sind die Schüler/innen im Unterricht. Es geht dabei um die Frage, wann das tägliche Lernen von Schüler/innen so gestaltet ist, dass es als demokratisch angesehen werden kann; entsprechend der Struktur der Tagung des vorliegenden Bandes wird damit Schule als demokratischer Lernraum betrachtet. Konkret soll besprochen werden, inwieweit eine Öffnung des Unterrichts Merkmal einer demokratischen Grundschule ist.

Das erste Argument ist vermutlich unstrittig. Öffnung von Unterricht kann nur dann als Element einer demokratischen Grundschule verstanden werden, wenn es nicht formal als Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit o. Ä. definiert wird, sondern wenn die Schüler/innen relevante Teile ihres Lernens selbst bestimmen bzw. zumindest mitbestimmen können.<sup>1</sup> Allerdings kann man hier einwenden, dass eine solche »Partizipation«, wenn also Schüler/innen Elemente des Unterrichts mitbestimmen dürfen, weil (und zwar nur weil) die Lehrperson dies gestattet, eigentlich nicht demokratisch ist, sondern vielmehr Hierarchien sogar noch zementiert (vgl. Peschel in diesem Band).

Dieses Argument ist formal sicherlich richtig. Allerdings ist es vermutlich eher eine juristische als eine pädagogische Frage, ob es überhaupt möglich ist, Schule so zu konzipieren, dass die Entscheidungsmöglichkeiten der (noch nicht volljährigen und zudem noch schulpflichtigen)

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu z. B. Hanke (2005).

Schüler/innen letztlich nicht immer doch »gewährt« sind – und daher im Grundsatz auch wieder entzogen werden können.

Daher sind meines Erachtens nun zwei Fragen zu beantworten, die eine Entscheidungshilfe geben können, inwieweit durch Öffnung von Unterricht ein demokratischer Lernraum gegeben ist:

1. Verhalten sich Schüler/innen, die (durchgängig, überwiegend, regelmäßig, ansatzweise) in offenen Unterrichtsformen gelernt haben, (in und außerhalb der Schule) demokratischer als Schüler/innen, die keine Entscheidungsfreiheiten bzgl. ihres Lernens hatten?
2. Empfinden sich Schüler/innen in offenen Unterrichtsformen als selbstbestimmter – wieder im Vergleich zu Schüler/innen ohne diese Entscheidungsmöglichkeiten? Diese Frage ist meines Erachtens bedeutsam, da ein mitverantwortliches demokratisches Handeln beinhalten muss, dass sich die Handelnden als selbst bestimmt erleben.

Nach meinem Kenntnisstand ist die Beantwortung der ersten Frage noch ein echtes Forschungsdesiderat. Es gibt zwar einige Einzelfallbeschreibungen, die positive Persönlichkeitsentwicklungen von Absolvent/innen verschiedener freier Schulen aufzeigen (vgl. den Beitrag von Brügelmann zu Forschungskonzepten in diesem Band). Aber zum einen sind dies Befunde auf Schulebene und zum anderen wären hier ergänzend quantitative Studien von Bedeutung, in denen Vergleichsgruppen untersucht werden, und in denen auch die Selektivität der Stichprobe berücksichtigt wird.

Zur zweiten Frage gibt es einige relevante Ergebnisse. Zunächst ist jedoch die Definition von Selbstbestimmungsempfinden zu klären. Eine häufig verwendete Definition lautet, dass eine Person eine „innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie für wichtig hält und gerne tun möchte, und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen“ erlebt.<sup>2</sup> Diese Definition ist für das subjektive Erleben ausreichend; sie genügt jedoch nicht, wenn damit wahrgenommene Selbstbestimmung als Grundlage für ein demokratisches Handeln beschrieben werden soll. Denn dies würde auch bedeuten, dass Schü-

---

<sup>2</sup> Krapp/Ryan (2002, 59).

ler/innen nichts mitbestimmen müssen; es genügt, wenn die Lehrkraft Aufgaben bereitstellt, die die Schüler/innen gerne bearbeiten – und die Kinder damit in gewisser Hinsicht lediglich als Konsumenten angemessen bedient werden. Aus diesem Grund ist bei dem Empfinden von Selbstbestimmung auch zu erheben, inwieweit sich eine Person als Verursacher einer Handlung erlebt.<sup>3</sup>

In einer eigenen Studie, in der verschiedene Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder betrachtet wurden,<sup>4</sup> ergab sich als zentraler Befund, dass sich alle diese ganz verschiedenen Möglichkeiten positiv auf das Empfinden von Selbstbestimmung der Kinder auswirken (bereits die freie Wahl des Arbeitsortes hatte einen eigenständigen Effekt). Dies kann man je nach Sichtweise als erfreuliches oder unerfreuliches Ergebnis betrachten. Erfreulich ist auf der einen Seite, dass die Schüler/innen Freiräume wahrnehmen. Dies ist schon aus dem Grund vorteilhaft, da damit Interessenförderung stattfindet. In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass das Empfinden von Selbstbestimmung (neben dem Empfinden von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit) eine zentrale Bedingung für den Aufbau und Erhalt von Interessen ist. Dabei zeigte sich in einer Detailanalyse, dass die positiven Wirkungen der Öffnung von Unterricht auf Interesse vermutlich vorrangig über dieses Empfinden von Selbstbestimmung entstehen.<sup>5</sup> Und mit Blick auf die Frage, inwieweit Öffnung von Unterricht zur Demokratisierung der Schule beiträgt, kann man festhalten, dass sie dies in der Wahrnehmung der Kinder wohl tut, auch wenn – aus pädagogischer Sicht – nur randständige Wahlmöglichkeiten existieren.

Auf der anderen Seite zeigt das Ergebnis aber auch, dass die Kinder – zumindest in gewisser Hinsicht – vermutlich »manipulierbar« sind. Man könnte wahrscheinlich recht leicht Unterrichtskonzepte oder sogar Programme entwickeln, bei denen sich die Schüler/innen als selbstbestimmt empfinden, bei denen ihnen aber lediglich ganz gezielt ein paar freie Wahlmöglichkeiten (sozusagen als Brosamen) »genehmigt« werden, sie letztlich aber genau das arbeiten, was Lehrerinnen und Lehrer, die Lehrpläne, die Bildungspolitiker, »die« Gesellschaft... wollen.

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu z. B. das Origin-Modell von deCharms (1979).

<sup>4</sup> Hartinger (2005).

<sup>5</sup> Vgl. Hartinger (2006).



Letztendlich führt das zur Forderung, dass im (Sach-)Unterricht Themen wie Restriktionen, Wahlmöglichkeiten, Regeln, Traditionen, Bedingungen des Zusammenlebens u. Ä. zu thematisieren sind – inklusive des Rückbezugs auf den eigenen Unterricht der Klasse, um einen aufgeklärten und rationalen Blick der Schüler/innen zu unterstützen. Vorauszusetzen ist dabei die »nicht-manipulative« Grundintention der Lehrer/innen.

Dies führt zu einem Dilemma. Wenn man diese Forderung akzeptiert, würde das eine inhaltliche Festlegung bedeuten – die Schüler/innen hätten nicht die Wahl, diesen Inhalt abzulehnen. Der Unterricht müsste eine Zeitlang vergleichsweise undemokratisch sein (bzw. vorgegeben oder »geschlossen«), damit er später demokratischer (freier, offener) werden kann.

Und auch aus zwei anderen Argumentationslinien kommen Einwände gegen eine zu starke Öffnung des Unterrichts. Zum ersten kann man argumentieren, dass es erforderlich sei, Schüler/innen bestimmte verbindliche Angebote zu machen, um zu sichern, dass sie mit zentralen Lerninhalten konfrontiert sind und somit wichtige Lernchancen haben; dieses Argument wird in besonderem Maße für Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern vorgebracht, in denen bestimmte Angebote nicht existieren.<sup>6</sup> Zum zweiten gibt es einige Befunde zur Strukturierung von Unterricht,<sup>7</sup> die zumindest für einzelne Unterrichtssequenzen recht überzeugend nachweisen, dass gewisse Vorgaben als Unterstützung im Lernprozess (z. B. durch Sequenzierungen größerer Fragestellungen, Rückmeldungen, Einfordern von Verbalisierungen...) hilfreich sind – auch hier in besonderem Maße für Schüler/innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen.

Auf der vorliegenden empirischen Befundlage lässt sich nicht beantworten, welche Angebote in welchen Kontexten für welche Schüler/innen erforderlich sind, oder ob es genügt, wenn die Kinder selbst – ausgehend von ihren Interessen – die Themen des Unterrichts leiten und durch ihre Interessen andere Kinder »anstecken«. Auch ist nicht erhoben, inwieweit Schüler/innen, die von Anfang an gelernt haben, ihr Lernen in die eigene Hand zu nehmen, auf vorgegebene Strukturierungsmaßnahmen verzichten können, weil sie ihr Lernen besser steuern kön-

---

<sup>6</sup> Hartinger/Fölling-Albers (2001).

<sup>7</sup> Z. B. Möller u. a. (2006).

nen, so dass es z. B. genügt, wenn die Lehrperson für Fragen zur Verfügung steht. Einzelfallanalysen zeigen zwar, dass dieser Ansatz erfolgreich sein kann<sup>8</sup> – inwieweit dies verallgemeinerbar werden kann, wäre allerdings noch zu erheben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass weder aus theoretischer Sicht noch aus der vorhandenen empirischen Datenlage bestimmt werden kann, welche Formen der Öffnung von Unterricht einen demokratischen Lernraum kennzeichnen. Sicher scheint mir, dass es nicht möglich ist, eine demokratische Schule zu verwirklichen, ohne dass die Schüler/innen wichtige Teile ihres Lernens bestimmen. Mit Blick auf mögliche oder gar erforderliche Einschränkungen von Offenheit gibt es noch zu viele offene Fragen – insbesondere was die Erwartungen und Interessen der Schüler/innen betrifft. Inwieweit erwarten die Kinder es von den Lehrenden, dass ihnen bestimmte Angebote gemacht werden, die von ihnen dann zu bearbeiten sind? Woher kommen diese Erwartungen und sind sie veränderbar? Stimmen die Wünsche und Interessen der Kinder mit den Vorgaben oder mit den Angeboten von Schule üblicherweise überein? Wie sehr unterscheiden sich verschiedene Kinder diesbezüglich? Woran liegt es, wenn persönliche Interessen und schulisches Lernen gut zusammen passen, und woran, wenn dies nicht der Fall ist?

Die Beantwortung solcher Fragen wäre vermutlich ein wichtiger Schritt zur Gestaltung einer demokratischen Schule, weil dann zentrale Hinweise über die Bedürfnisse unterschiedlicher Kinder gewonnen werden können und damit über ihre Bereitschaft und ihre Möglichkeiten, an einer Demokratisierung ihrer Schule mitzuwirken. Auch könnte dann zumindest ansatzweise gezeigt werden, welche Rahmenbedingungen hier förderlich sind.

---

<sup>8</sup> Vgl. etwa Peschel (2003).

# Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule?

Theoretische Konzepte und empirische Studien  
zur politischen Sozialisation von Kindern

Hans Brügelmann

## **Zum Kontext der Diskussion**

Seit TIMSS, PISA und IGLU wird viel über die fachlichen Leistungen deutscher SchülerInnen diskutiert. Ihr politisches Wissen, ihre politischen Einstellungen und ihre politischen Verhaltensweisen spielen nur am Rande eine Rolle. Dabei stimmen die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchung CIVIC nicht minder nachdenklich als die Befunde der Leistungsstudien. Sie stützen die Annahme, dass unter deutschen 14-Jährigen im Vergleich mit 27 anderen Ländern zwar das politische Wissen im Durchschnitt liegt, aber nur eine geringe Bereitschaft zum politischen Engagement und eine wenig ausgeprägte sozial-integrative Orientierung festzustellen ist<sup>1</sup> (z. B. höchste Ausländerfeindlichkeit im internationalen Vergleich!).

Dass damit Prozesse und Bedingungen politischer Sozialisation von Jugendlichen und sogar Kindern – wenigstens für einige ForscherInnen – wieder interessanter werden,<sup>2</sup> ist erfreulich. So können Hartnauß/Maykus (2005, 18-20) zu diesem Thema Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen, u. a. den Shell-Jugendstudien<sup>3</sup>, zusammentragen, die bestätigen,

- dass sich zwar mit 37% im Vergleich zur Gesamtbevölkerung von den 14- bis 24-Jährigen ein größerer Anteil außerhalb der Familie engagiert,

---

<sup>1</sup> Vgl. Torney-Purta u. a. (2001); Oesterreich (2001; 2002); Händle (2003). Im internationalen Vergleich deutlich besser haben (west-)deutsche SchülerInnen der Sekundarstufe I und II Mitte der 1970er Jahre abgeschnitten, vgl. Torney u. a. (1975).

<sup>2</sup> Vgl. Burdewick (2003), Watermann/Buhl (2003) und die weiteren Beiträge zum Thema in H. 4/2003 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation sowie Deth u. a. (2007).

<sup>3</sup> Vgl. Hurrelmann/Albert (2002); Hurrelmann/Albert (2006) und

→ [www.shell-jugendstudie.de](http://www.shell-jugendstudie.de) [Abruf: 29.12.2007]



- dass die jungen Menschen dabei aber „in politischen und sozialen Engagementfeldern unterrepräsentiert sind“ und
- dass sich eine „insgesamt skeptische Distanz junger Menschen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen im Bereich von Politik und Demokratie“ erkennen lässt,
- dass sich zwar innerhalb der Schule etwa ein Viertel in Schülerräten, Schülerzeitungen usw. engagiert,
- dass aber sowohl dieser Anteil als auch das „außerschulische Engagement – bspw. in Umweltgruppen, Jugendorganisationen, sozialen Initiativen und Parteien“ nur durchschnittlich bis unterdurchschnittlich ausfällt.

Aber ist mit den unbefriedigenden Ergebnissen der 14-Jährigen auch schon eine pädagogische Zuständigkeit der Grundschule begründet? Bei den Schwächen deutscher 15-Jähriger im Lesen schien das für viele keine Frage zu sein: Die Förderung des Schriftspracherwerbs wurde schlicht als Aufgabe des Anfangsunterrichts definiert.<sup>4</sup> Aber was haben Kinder im Grundschulalter mit Politik zu tun?

Man kann das Verhältnis zwischen sozialen Erfahrungen in der Kleingruppe und politischen Prozessen in der Gesellschaft als parallel, als kontinuierlich oder als qualitativ unterschiedlich sehen.<sup>5</sup> Die erste Position unterschätzt die Besonderheiten institutioneller gegenüber persönlichen Beziehungen, die in soziologischen und politologischen Analysen aufgewiesen wurden. Die letzte unterstellt eine domänengebundene Trennung von Erfahrungen in isolierbaren Persönlichkeitsmodulen, die jedoch psychologisch kaum zu halten ist.<sup>6</sup> Die auch hier vertretene Kon-

---

<sup>4</sup> Fälschlicherweise oft sogar ausschließlich auf diese Phase beschränkt, als ob solche grundlegenden Kompetenzen auf sog. (Kultur-)»Techniken« reduziert und diese in ein, zwei Jahren erworben werden könnten.

<sup>5</sup> Dabei sind im Blick auf »politisches« Lernen von Kindern zwei Analyseebenen zu trennen, die aber in der Argumentation oft nicht sauber unterschieden werden: der Gegenstandsbereich (private Lebenswelt vs. gesellschaftliche Öffentlichkeit) und die psychologische Dimension (Einstellungen vs. Wissen).

<sup>6</sup> Vgl. dazu die Beispiele in Ziegler (1988, 134-135); s. dazu auch unten. Gegen die Annahme eines direkten Zusammenhangs zwischen Erfahrungen im persönlichen Lebensraum und politischen Handlungsorientierungen im engeren Sinne sprechen – allerdings auf die Sekundarstufe bezogen – die Befunde von Urban (1976).

tinuitätsthese sieht Gemeinsamkeiten<sup>7</sup> und Unterschiede sowohl in den sozialen/politischen Prozessen als auch in der Entwicklung von Haltungen und Kompetenzen<sup>8</sup>. Insofern stellt sich für sie nicht die Frage, ob, sondern wie die Grundschule die politische Sozialisation von Kindern beeinflusst. Dies ist das Thema des folgenden Beitrags.

Ende der 1960er Jahre erlebten Ansätze politischer Bildung in der Grundschule einen Aufschwung<sup>9</sup> wie aus dem Nichts, der durch den Zeitgeist gefördert, aber in der Didaktik nicht zureichend fundiert und in der Praxis nicht auf Dauer etabliert wurde. Im Sachunterricht übernahm in diesem Bereich – wie schon früher<sup>10</sup> – das Fach Geschichte wieder die Leitfunktion.<sup>11</sup> Nach einem ersten Interesse an der Thematisierung der Menschenrechte in der Grundschule Anfang der 1980er Jahre<sup>12</sup> begann erst Mitte der 1990er Jahre eine intensivere Diskussion über die Aufnahme politischer Themen im Grundschulunterricht, angeregt vor allem durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 im Bundestag.<sup>13</sup> In der Breite haben diese Ansätze die Grundschule nicht erreicht, auch wenn es aktuell – vor allem im Anschluss an das BLK-Programm »Demokratie lernen und leben«<sup>14</sup> – eine Reihe von Versuchen

<sup>7</sup> Vgl. etwa die Bedeutung persönlicher Beziehungen zwischen Politikern einerseits, die informelle Organisation von Macht auch in Kleingruppen andererseits.

<sup>8</sup> S. dazu auch Hentig (2007, 426-427) – abgedruckt in diesem Band.

<sup>9</sup> Vgl. die Ansätze bei Düring (1968); Brügelmann (1969); Mildner (1970); Urban (1972); Beck (1972; 1973ff.); Ackermann (1973); betrifft:erziehung (1973); Gümbel (1976).

<sup>10</sup> Vgl. Mertineit (1954).

<sup>11</sup> Vgl. etwa die Beiträge – u. a. von Günther-Arndt (1981) zu den psychologischen Voraussetzungen – in Hantsche u. a. (1981); kritisch noch Weniger (1949b, 79): „Das Grundübel des Geschichtsunterrichts in der Volksschule ist seine Verfrühung.“

<sup>12</sup> Vgl. die (aber auch hier meist auf die Sekundarstufe bezogenen) Beiträge – u. a. von Hilligen (1981); Schulze (1982) – zu Bundeszentrale für Politische Bildung (1981; 1982); Glashagen (1983); Schirp (1989); Fritzsche (1994); dagegen gab es international auch damals schon Modelle für die Primarstufe, vgl. etwa Revedin (1984); Lyseight-Jones (1985), und Studien, die auf die Bedeutung der Grundschulzeit für die Entwicklung politischer Einstellungen und Kenntnisse hinwiesen, vgl. etwa Mehlinger/Svensson (1981); Torney-Purta (1981).

<sup>13</sup> Vgl. allgemein zur politischen Bildung in der Grundschule Beck/Scholz (1996) und konkret die Vorschläge zur Thematisierung der Kinderrechte im Unterricht bei Heide (1992); Meyer (1992); Frädrich/Jerger-Bachmann (1995); Werner (1996); Brügelmann/Werner/Nienhaus (1997; 1998).

<sup>14</sup> Vgl. zur Konzeption Edelstein/Fauser (2001).

gibt,<sup>15</sup> das Thema wieder auf die Agenda zu bringen. Darum noch einmal aus empirischer Sicht<sup>16</sup> die Frage: Was genau ist der Ort von Politik und Demokratie-Lernen in der Grundschule?

### **Die Entwicklung von Wissen und Denken über politische Institutionen bzw. Prozesse**

In diesem Abschnitt geht es um Studien, die entweder Kenntnisse von politischen Sachverhalten untersuchen oder aber Konzepte zu ihrer Einordnung und Analyse.

Als erstes ist aus verschiedenen Studien festzuhalten, dass Kinder sich für Politik interessieren<sup>17</sup> und dass sich in Abhängigkeit von aktuellen Ereignissen und deren öffentlicher Diskussion verändert, welche Themen sie besonders wichtig finden<sup>18</sup>. Kinder nehmen also wahr, was im politischen Raum geschieht<sup>19</sup> – wenn auch gebrochen durch Bedingungen ihres primären Umfelds.<sup>20</sup> Aber wie verarbeiten Kinder Informationen und Urteile – und haben solche Erfahrungen Wirkung über den Tag hinaus?

Bereits in der 1960er Jahren wurden – vor allem in den USA – die ersten empirischen Studien durchgeführt, die die Bedeutung der frühen Kindheit auch für die politische Sozialisation belegten.<sup>21</sup> Dabei wurden

---

<sup>15</sup> Vgl. Richter (2004; 2007c); Deth (2007a); Rosetz (2007); Schneider (2007); s. aber auch schon George/Prote (1996); Herdegen (1999).

<sup>16</sup> Vgl. zu den forschungsmethodischen Problemen vor allem die Beiträge Berton/Schäfer (2005, 6ff.), Deth (2007a, 18-25), Rathke (2007) zum Mannheimer Projekt »Demokratie leben lernen«.

<sup>17</sup> Vgl. schon Marz u. a. (1978, 136) und aktuell Deth (2007b, 84).

<sup>18</sup> Vgl. LBS-Initiative (2003, 42); (2007, 159); Deth (2007b, 116).

<sup>19</sup> Vgl. zur sog. »Themenkompetenz« von Schulanfängern, d. h. ihrer Aufmerksamkeit für politische Ereignisse und deren Wahrnehmung als »relevant«, Deth (2007b, 84, 105, 117).

<sup>20</sup> Vgl. etwa zu schichtspezifischen Unterschieden: Marz u. a. (1978, 133); Abendschön (2007, 203), Deth (2007b, 117), Vollmar (2007, 160); zur Bedeutung des Migrationshintergrunds: LBS-Initiative (2003, 43); Abendschön (2007, 203), Deth (2007b, 117), Vollmar (2007, 160), sowie zum Einfluss der Religionszugehörigkeit: Abendschön (2007, 203); Abendschön/Vollmar (2007, 211, 216).

<sup>21</sup> Vgl. den Überblick bei Dawson u. a. (1977) und im einzelnen Hyman (1959); Greenstein (1965); Dawson/Prewitt (1968); Hess/Torney (1967); Easton/Dennis (1969); für den Vorschulbereich: Goodman (1959); Beck (1973); Moore u. a. (1976); für die Diskussion in der Bundesrepublik aufgearbeitet bei: Behrmann (1969); Harnischfeger (1970); Nyssen (1970); Wasmund (1971); vgl. zur forschungsmethodischen Kri-



Kenntnisse über das politische System und seine Institutionen erhoben. Seltener wurden die Strukturen der konzeptuellen Verarbeitung von Informationen untersucht.<sup>22</sup> Die Ergebnisse machten deutlich, dass weithin unterschätzt wurde (und oft noch wird<sup>23</sup>), was bereits Kinder über »große Politik« wissen. Einige zentrale Befunde<sup>24</sup>: Kinder neigen zu einer starken Personalisierung<sup>25</sup> politischer Ereignisse, beginnen aber gegen Ende der Grundschulzeit stärker auf Institutionen zu achten und deren Funktion von den Personen zu trennen, die ein Amt innehaben.<sup>26</sup> Die Funktion von Ämtern und die Bedeutung von Verfahren (Parteien, Wahlen, Gesetze) entwickeln sich dabei aus Analogien zum eigenen Erfahrungsbereich,<sup>27</sup> auch die Zuordnung von Berufen zum öffentlichen oder privaten Sektor gelingt erst mit zunehmendem Alter.<sup>28</sup>

Die Konzeption einer neueren Befragung in den USA, nämlich des National Assessment of Educational Progress von 1998, zielt neben dem politischen Wissen auch auf politische Fertigkeiten und Einstellungen. Die teils geschlossenen, teils offenen Fragen erfordern den Abruf von Wissen bzw. die Fähigkeit, aus Vorgaben zu folgern, Sachverhalte zu analysieren oder zu bewerten. Einige Beispiele verdeutlichen den Ansatz und die Ergebnistendenz:<sup>29</sup>

91% konnten ein Bild der Statue of Liberty als Symbol für Freiheit benennen;

---

tik Ziegler (1988, 56), die auch die naive Übertragung US-amerikanischer Befunde auf andere kulturelle Kontexte (wie z. B. Deutschland) anhand der sehr unterschiedlichen Länderergebnisse internationaler Vergleiche (Greenstein (1975); Torney u. a. (1975)) relativiert (a. a. O., 58-62). Vgl. zu aktuelleren Befunden: Gemmeke (1998); Howard/Gill (2000); Deth u. a. (2007).

<sup>22</sup> Vgl. Götzmann (2007, 74). Eine Ausnahme bildet die Arbeitsgruppe um Berti, die wegen der intensiveren Befragungsform allerdings mit kleineren Fallzahlen arbeiten muss (vgl. Berti (1988); Berti/Benessio (1998); Berti u. a. (2001); Berti (2002)).

<sup>23</sup> Ein Urteil, das nach Götzmann (2007, 73) bis heute gilt.

<sup>24</sup> Vgl. die Zusammenfassung bei Götzmann (2007).

<sup>25</sup> Ein durchgängiger Befund (vgl. etwa auch Greenstein (1975); Moore u. a. (1985)), der aber vermutlich auch für viele Erwachsene gilt.

<sup>26</sup> Vgl. Easton/Dennis (1969, 116ff.).

<sup>27</sup> Vgl. schon Connell (1971) und die Parallelität zu »misconcepts« – besser Prä-Konzepten – im naturwissenschaftlichen Bereich: Sumfleth (1988).

<sup>28</sup> Vgl. Moore u. a. (1985, 99-100).

<sup>29</sup> Johnson/Vanneman (2001).

75% wussten, dass jemand, der festgenommen worden ist, das Recht hat, einen Anwalt zu sprechen;

47% wussten, dass in einer Demokratie Vertreter gewählt werden, um Gesetze zu machen, weil das einfacher ist, als wenn alle über jede Entscheidung abstimmen;

15% konnten zwei Aufgaben angeben, für die der Staat Steuern ausgibt, z. B. »Straßenbau und Schulen«.

Auch bei deutschen Schulanfängern ist die Kenntnis von politischen Symbolen am weitesten entwickelt.<sup>30</sup> Solch konkretes Wissen ist aber nur ein Aspekt früher politischer Sozialisation.<sup>31</sup> In einer Studie in Australien hat schon Connell (1971) festgestellt, dass Kinder aufgrund ihrer Alltagserfahrungen Prä-Konzepte<sup>32</sup> für grundlegende politische Phänomene wie Konflikt und Hierarchie, aber auch für konkrete Institutionen wie »Amt« und »Wahlen« entwickeln.<sup>33</sup> Seine Befunde ordnet er in ein Stufenmodell, das verdeutlicht, wie spätere Konzepte aus den frühen Erfahrungen erwachsen.<sup>34</sup> Zwar stellt Berti (1988) fest, dass entscheidende Schritte erst gegen Ende der Sekundarstufe I stattfinden,<sup>35</sup> aber in späteren Studien zeigt sie, dass sich diese Entwicklung durch eine geeignete Förderung schon in der Grundschule deutlich beschleunigen lässt.<sup>36</sup> Dies steht im Widerspruch zu immer noch verbreiteten Vorstellungen über Altersgrenzen für den Aufbau kognitiver Strukturen, z. B. bei der Entwicklung des moralischen Urteils.

---

<sup>30</sup> Abendschön/Vollmar (2007, 213).

<sup>31</sup> So unterscheidet Vollmar (2007, 159) *Wahrnehmung* von politischen Objekten, *Struktur-, Funktions- und Symbolwissen*, wobei die ersten beiden Wissensformen am Schulanfang am wenigsten, letzteres am stärksten entwickelt seien.

<sup>32</sup> Connell spricht in der Denkweise der 1970er Jahre noch von »mis-concepts«.

<sup>33</sup> Vgl. Götzmann (2007, 81).

<sup>34</sup> Vgl. Connell (1971, 330-355).

<sup>35</sup> Wasmund (1982 b, 146) setzt den Beginn für einen systematischen Aufbau politischen Wissens mit Beginn der Sekundarstufe an, und Watermann (2005, 18) nimmt im Anschluss an die Konstanzer Längsschnittuntersuchung von Fend (1991) an, dass die kognitive Verarbeitungsfähigkeit für politische Inhalte danach über die Sekundarstufenzeit kontinuierlich ansteigt.

<sup>36</sup> S. dazu unten.

### **Die Entwicklung normativer Urteile über soziale Sachverhalte<sup>37</sup>**

Die Piagetschen Gleichgewichtsmodelle, nach denen sich kognitive Strukturen in gestufter Form entwickeln, sind oft als Reifungsmodelle missverstanden worden (und werden es immer wieder). Dabei relativiert Piaget (1954, 238) selbst den Geltungsanspruch seiner Befunde zur Entwicklung des moralischen Urteils mit dem für die Schule wichtigen Hinweis:

„Selbstverständlich sind diese Einstellungen das Ergebnis einer gewissen familiären, sozialen und religiösen Erziehung. Es würde uns daher nicht überraschen, wenn in einem anderen Milieu die Ergebnisse der Befragung verschiedene wären...“

Dass Kinder frei werden von der zunächst starken Abhängigkeit von Erwachsenen und zunehmend Erfahrungen beim Aushandeln von Regeln und von Konfliktlösungen in der Peer-group gewinnen, sieht Piaget sogar als Motor für den Wechsel von einer heteronomen, d. h. autoritätsbezogenen, zu einer autonomen Moral. Insofern

„... wäre es unklug, mit der »biologischen« Natur allein zu rechnen, um den doppelten Fortschritt des Gewissens und der Intelligenz zu sichern, da wir feststellen müssen, wie sehr jede moralische ebenso wie jede logische Norm das Ergebnis der Zusammenarbeit sind.“ (a. a. O., 481)

Damit werden Zusammenarbeit und Auseinandersetzungen zwischen Kindern zu einem wichtigen Sozialisationsfeld – wenn die Schule Raum für eigenständige Konfliktlösungen lässt.<sup>38</sup>

Im Anschluss an Piaget haben zunächst Kohlberg mit seiner Gruppe, später Lind – und für die Grundschule Zierer – untersucht, wie sich das Urteilsvermögen entwickelt, wenn Entscheidungen zwischen konfligierenden Werten getroffen werden müssen.<sup>39</sup> Auch wenn die vorgegebenen Konflikte in der Regel privater Natur waren, fordern sie grundlegende Argumentationsmuster (z. B. das Abwägen von Interessen und Werten), die auch für Politik im engeren Sinne bedeutsam sind.

Kohlberg (1964, 395) macht allerdings darauf aufmerksam, dass diese Erfahrungen nicht intakt übernommen, sondern von den Kindern eigenständig verarbeitet werden:

---

<sup>37</sup> Ich nutze in diesem Abschnitt Teile aus meinen früheren Analysen in Brügelmann (1970).

<sup>38</sup> Vgl. die entsprechenden Forderungen bei Beck (1998).

<sup>39</sup> Vgl. Piaget (1954); Kohlberg (1974); Lind (2003); Zierer (2005).



„It seems obvious, that moral stages must primarily be the products of the child's interaction with others, rather than the direct unfolding of biological or neurological structures. The emphasis on social interaction does not mean, however, that stages of moral judgment directly represent the teaching of values by parents or of their direct »introjection« by the child.”

Folgende Einschränkungen sind deshalb zu bedenken:

- Die Phasen der Stufenmodelle lassen sich nicht generell bestimmten Jahrgängen zuordnen.
- Sie sind nicht Ergebnis allein endogener Reifungsprozesse.
- Sie stellen kein universell gültiges Entwicklungsschema dar.
- Sie bilden keine realen Sprünge und scharf voneinander getrennte Stufen ab.
- Sie geben keine irreversible »Höher«-Entwicklung wieder.
- Sie verlaufen in verschiedenen Dimensionen nicht synchron.
- Sie können auch innerhalb einer Dimension durch situationsspezifische Abweichungen gesprengt werden.

Der heuristische Sinn der Stufung von Urteilsniveaus liegt für PädagogInnen darin, dass sie die sachlogischen Voraussetzungen komplexerer Urteile erkennbar machen. Schon früh hat aber Aronfreed (1968) darauf aufmerksam gemacht, dass für die Wahl bestimmter Urteilsformen nicht nur deren kognitive Passung auf bestimmte Situationen wesentlich ist, sondern auch, ob ihre Anwendung von den Urteilenden als affektiv befriedigend erlebt wird. In seinem Konzept der »just community« haben Kohlberg u. a. (1978) den Ansatz erweitert auf die Gestaltung der Schulgemeinschaft, in der Entscheidungen von allen Beteiligten gemeinsam getroffen werden und die SchülerInnen gleiches Stimmrecht haben.<sup>40</sup>

„Schon Durkheim, Piaget und Dewey haben jeweils darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, die Entwicklung von Regeln im Prozess des gemeinsamen Arbeitens und Zusammenlebens

---

<sup>40</sup> Vgl. für ältere Beispiele die Kinderrepubliken in der Reformpädagogik der 1920er Jahre Flitner (1999, Kap. 5), für neuere Schernikau (1996), s. vor allem aber Summerhill (Neill (1969)) und neuerdings die Sudbury-Schulen (Greenberg (2004a) sowie Sappir und Wilke in diesem Band). Auch für den Einfluss der Familie schätzt H. Bertram (1976, 543) die kontextuellen Effekte (»Erziehungsklima«) höher ein als explizite Interventionen (»intentionales Erziehverhalten«).

ein – wenn nicht der entscheidende – Grund dafür ist, dass sich die Moral der Kinder nicht mehr an der externen Moral der Erwachsenen orientiert. [...]

Kohlberg hat daraus die Konsequenz gezogen. Die 1974 begonnene Einrichtung und Ausformung seiner »Gerechten Schulgemeinschaften« (Just-Community-Schools) ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur demokratischen Mitbestimmung ihres Lebensraumes »Schule« zu geben.<sup>41</sup>

Damit wird – wenn auch begrenzt auf Machtverhältnisse in der Schule – die Ebene des Urteilens »über« Politik verlassen und auf Erfahrungen durch Engagement »in« Politik erweitert.<sup>42</sup>

### **Die Entwicklung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen**

Viele Kinder sind an Politik interessiert, viele stehen ihr aber auch skeptisch gegenüber. Allerdings differenziert sich das Bild, wenn man unterschiedliche Formen politischen Engagements betrachtet.<sup>43</sup> Im LBS-Kinderbarometer 2000 äußerten 50-65% der Befragten, dass sie bei kommunalen Entscheidungen gerne mitreden wollen: Jungen häufiger als Mädchen, deutsche Kinder häufiger als ausländische und SchülerInnen der 5. bis 7. Klasse häufiger als ViertklässlerInnen.<sup>44</sup> Parallel nimmt das Vertrauen in PolitikerInnen unter den 30-40% der Kinder, die sich überhaupt äußern, von 10% auf 3% ab, während sich der Anteil expliziten Misstrauens von knapp 20% auf gut 30% erhöht.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Schirp (1989, 7-8).

<sup>42</sup> Kritisch zu dem für Vor- und Grundschulkinder oft unterstellten Vorrang diffus-affektiver Reaktionen vgl. schon Ziegler (1988, 143), die aber auch die Bedeutung affektiver Anteile beim latenten Lernen – durch Schul- und Klassenklima betont (a. a. O., 85).

<sup>43</sup> Vgl. die Übersicht über verschiedene Studien bei Speck (2007, Kap. 2.1), der zeigt, dass Kinder und Jugendliche unkonventionelle Formen politischen Engagements bevorzugen, z. B. Teilnahme an Demonstrationen, Sprühen von Graffiti, Sammlung von Unterschriften (s. a. unten Anm. 45).

<sup>44</sup> Vgl. Eichholz/Schröder (2002, 77-78).

<sup>45</sup> Ähnlich die Befunde von Maschke/Stecher (2003, 139), die anhand von Daten aus der NRW-Kids-Studie feststellen, dass fast die Hälfte der 10- bis 12-Jährigen meint, die Regierung tue genug für ihre Altersgruppe, während nur 16% der 13- bis 18-Jährigen diesem Urteil zustimmen. Gleichzeitig sind die Jüngeren „vielfältiger engagiert, einsatzbereiter in gesellschaftlichen Bereichen“ (a. a. O., 145). Oesterreich (2002, 185) verweist zusätzlich darauf, dass die Entwicklung des politischen Interesses nicht

Dass schon Vorschulkinder und Schulanfänger politische Orientierungen entwickeln, zeigen u. a. die erste Ergebnisse aus der Mannheimer Studie »Demokratie leben lernen«, in der die Bedeutung explizit politischer Themen, Wissen und Werte zu Beginn der Grundschulzeit untersucht wird.<sup>46</sup> Gefunden wurden „konsistente Wertorientierungen... mit deutlichen Vorstellungen wünschenswerten Verhaltens“.<sup>47</sup> Schon wesentlich länger beschäftigt sich die Forschung mit der Entstehung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale und deren späterem Einfluss auf politisches Verhalten.

Eine der ältesten und zugleich einflussreichsten Studien ist die qualitative Untersuchung<sup>48</sup> von Adorno, Horkheimer u. a. zur Entwicklung der autoritären Persönlichkeit und ihrer Bedeutung für die Stabilität des nationalsozialistischen Systems. Ihre Grundthese: Die in der deutschen Familie geforderte Gehorsamsstruktur hat sich in politischer Folgsamkeit ihrer Mitglieder niedergeschlagen.

Eysenck (1954) hat dieses Modell durch eine zweite Dimension differenziert, die als Links-Rechts-Dimension aus dem politischen Alltag vertraut ist. Brown (1963) argumentiert, dass in diesem psychischen Raum eher Veränderungen auf der Links-Rechts-Dimension als in der Dimension dogmatisch vs. liberal zu erwarten seien. Pointiert formuliert: Ein dogmatischer Rechter wird eher ein dogmatischer Linker, als dass er sich zum liberalen Rechten wandelt.<sup>49</sup> Damit gewinnen die grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale eine unmittelbare Bedeutung für die Entwicklung politischer Einstellungen. Brown stellt sich den Aufbau der Persön-

---

linear verläuft, sondern dass es Auf- und Abwärtsbewegungen gibt, die auch durch aktuelle Ereignisse beeinflusst werden.

<sup>46</sup> Vgl. Berton/Schäfer (2005, 17): „Im Themenkomplex ‚Einstellungen‘ wurde versucht, die innerhalb von Jugendstudien häufig erhobenen Autoritäts-, Gerechtigkeits- und Geschlechterrollenvorstellungen sowie Einstellungen zu Regeln, fremden Kulturen und anderen Menschen, in altersgemäße Frageformulierungen zu übersetzen.“ S. ausführlicher die Beiträge zu Deth u. a. (2007).

<sup>47</sup> Abendschön (2007, 202), die allerdings auch große Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, sozialer Schicht, Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit feststellt (a. a. O., 180-195).

<sup>48</sup> Vgl. Horkheimer u. a. (1936); Adorno u. a. (1973); vgl. aktualisiert und vor allem die Rolle der Mutter stärker betonend: Hopf (1990). Einen aktuellen Überblick über die Forschung geben Hopf/Hopf (1997).

<sup>49</sup> Entwickelt hat Brown diese These u. a. aus der historischen Analyse von Beispielen religiöser Konvertiten.



lichkeit sozusagen in Ringen vor: Kernpersönlichkeit, Einstellungen, Meinungen.<sup>50</sup> Der innere Kern wird früh geprägt, ist möglicherweise zum Teil schon konstitutionell bedingt (Temperament) und verändert sich im Verlauf des Lebens kaum mehr. Einstellungen dagegen sind abhängig von dominanten Positionen in der Bezugsgruppe, die für die betreffende Person wichtig ist. Sie können sich – für Außenstehende oft erstaunlich stark – verändern, wenn eine Person aus der Familie in den Beruf, bei der Heirat aus einer Freundesgruppe in eine andere wechselt. Zum Kerncharakter zählen solche Grundhaltungen wie Dogmatismus vs. Toleranz. Entscheidend für deren Entwicklung sollen frühkindliche Erfahrungen im Verhältnis zu den Eltern sein. Pauschale, stark affektbezogene Urteile bilden also einen Rahmen für die Einordnung späterer Erfahrungen,<sup>51</sup> können aber im Verlauf der weiteren Entwicklung auch differenziert werden.<sup>52</sup>

Passender als das »Ringe«-Modell<sup>53</sup> ist deshalb vermutlich die Vorstellung eines Kraftfeldes, innerhalb dessen verschiedene Einflüsse auf die Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten einwirken: die genetischen Anlagen, die physische Konstitution und evtl. organische Behinderungen, biografische Erfahrungen und aktuelle Anforderungen, darunter die sozialen Erwartungen der Umwelt. Weder determinieren frühe Erfahrungen späteres Verhalten noch lassen sich Grundhaltungen durch bloße Information oder Verstärkung verändern.

Die Bedeutung des sozialen Lernens in der Intimgruppe für die Entwicklung politischer Haltungen wird oft in Zweifel gezogen.<sup>54</sup> Andererseits zeigen Studien der politischen Psychologie eine hohe Korrelation zwischen politischen Einstellungen und allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen.<sup>55</sup> Letztere wiederum korrespondieren mit Autoritätsstruktur

---

<sup>50</sup> Vgl. Brown (1963, 37-57); ein ähnliches Modell hat Weiß (1981, 48-51) entwickelt.

<sup>51</sup> So auch Abendschön (2007, 163-165) in ihrer Zusammenfassung der Literatur zur politischen Sozialisation.

<sup>52</sup> Das betont auch Strohmeier (2005, 9).

<sup>53</sup> Ähnlich kritisch gegenüber der Annahme eines früh etablierten und stabilen »Filters« für spätere Erfahrungen: Ziegler (1988, 50, 58, 73), mit Verweis auf die Befunde von Dennis (1982) und Easton/Dennis (1969) – gegen Greenstein (1975) und Streiffeler (1975).

<sup>54</sup> Vgl. etwa Massing (2007, 20-26).

<sup>55</sup> Vgl. Geißler (1998, 61-62), mit Bezug auf Streiffeler (1975, 113) und Schulze (1976, 38-40).

und affektivem Klima in der Familie.<sup>56</sup> Beispielsweise gibt es einen Zusammenhang zwischen Erfahrungen mit der Gleichberechtigung der Geschlechter in der Familie positiv mit der allgemeinen Zustimmung von Schulanfängern zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern.<sup>57</sup> Aber auch konkrete Entscheidungen wie Parteipräferenzen werden in der Eltern-Kind-Beziehung geprägt.<sup>58</sup> Vorrang haben aber Entscheidungen im unmittelbaren Umfeld, wie Maschke/Stecker (2003, 146) in ihrer Befragung von 10- bis 18-Jährigen in der bereits zitierten Studie NRW-Kids – im Kontrast zur zunehmenden Politikverdrossenheit der Heranwachsenden (a. a. O., 138) – feststellten:

„Das Engagement der Heranwachsenden sucht konkrete Ziele, klar umgrenzte Betätigungsfelder, überschaubare Zeiträume und deutliche Anknüpfungspunkte an die kindliche und jugendliche Lebenswelt.“

Befunde des DJI-Kinderpanels machen deutlich: In der Familie werden heute die meisten Kinder an für sie wichtigen Entscheidungen beteiligt – umso mehr, je höher die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern.<sup>59</sup> Die Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen wird deutlich in weiteren Befunden dieser Studie: Kinder, die in der Familie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben, nehmen auch in der Schule mehr Partizipationsmöglichkeiten wahr; in der Schule aktive Jugendliche sind auch außerhalb der Schule politisch aktiver.<sup>60</sup>

Wie groß der Anteil der Schule an der Entwicklung politischer Einstellungen ist, lässt sich nur schwer feststellen.<sup>61</sup> Zwar lassen sich Veränderungen während des ersten Schuljahres unabhängig vom Alter beobachten, damit ist aber noch nicht belegt, dass sie direkt durch die Schule

---

<sup>56</sup> Vgl. Geißler (1996, 62), mit Bezug auf Renshon (1975).

<sup>57</sup> Vgl. Abendschön/Vollmar (2007, 216, 219), die auch in anderen Dimensionen einen starken Zusammenhang von Unterschieden und Kenntnissen und Einstellungen mit der familiären Herkunft nachweisen (a. a. O., 211, 214, 215).

<sup>58</sup> Vgl. schon Marz u. a. (1978, 134).

<sup>59</sup> Vgl. Alt u. a. (2005, 28-29).

<sup>60</sup> Vgl. Alt u. a. (2005, 30, 31) und Winklhofer in diesem Band.

<sup>61</sup> Vgl. Langton (1967) vor allem zum Einfluss der Peer-group; Travers (1983); Ackermann (1996, 91) und den Überblick über Studien zum Einfluss verschiedener Sozialisationsagenten bei Molenaar u. a. (2006, 12) sowie die empirischen Befunde von Urban (1976) zur hohen Bedeutung von Familie und Peer-group. Vgl. zum Potenzial von Kindermedien (am Beispiel von Hörspielen) Strohmeier (2005, 10).

verursacht sind.<sup>62</sup> Denkbar ist auch eine zunehmende Aufmerksamkeit der Kinder für Nachrichten in den Medien parallel zum Unterricht.<sup>63</sup> Die hohe Aufklärung von Parteipräferenzen, politischer Aktivitätsbereitschaft und auch spezifischen politischen Meinungen durch Bedingungen des familiären Milieus<sup>64</sup> lassen eher eine geringe Wirkung der Schule vermuten.<sup>65</sup> Affektiv dürfte dem Unterricht vor allem eine Verstärkerfunktion zukommen.<sup>66</sup> Bei der Bildung kognitiver Konzepte – und damit im Sinne einer auch kritischen Aufklärungs-Funktion – hat Schule vermutlich mehr Einflussmöglichkeiten. So zeigte eine Auswertung US-amerikanischer Daten der CIVIC-Studie, dass SchülerInnen Fragen internationaler Politik häufiger mit Lehrpersonen als mit ihren Eltern diskutieren.<sup>67</sup>

Zudem sind die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannten Merkmale des familiären Milieus auch in der Schule relevant. Sie entsprechen denen, die als Kennzeichen einer demokratischen Schule genannt werden:<sup>68</sup> positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (1996, 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen Schü-

---

<sup>62</sup> So aber Abendschön/Vollmar (2007, 217), die allerdings auch betonen, dass es der Schule nicht gelingt, außerschulisch bedingte Unterschiede auszugleichen (a. a. O, 219).

<sup>63</sup> Vgl. zur Bedeutung der Mediennutzung für die Bekanntheit von politischen Themen unter Schulanfängern Deth (2007b, 107-108). Auf die wichtige Rolle von Gesprächen, speziell im Elternhaus, verweist schon die Studie von Marz u. a. (1978, 133) und allgemeiner Deth (2007b, 107).

<sup>64</sup> Vgl. Geißler (1996, 57-59, 66), der ein Drittel oder mehr der Unterschiede auf familiäre Faktoren zurückführt.

<sup>65</sup> Vgl. Ackermann (1996, 98). An anderer Stelle verweist Geißler (1996, 65), allerdings darauf, dass sich auch der Einfluss der Familie nach den vorliegenden Studien nur schwer von dem anderer sozialer Kräfte abgrenzen lässt.

<sup>66</sup> Vgl. Ackermann (1996, 93).

<sup>67</sup> Vgl. Baldi u. a. (2001).

<sup>68</sup> Vgl. Geißler (1996, 60-61, 63).



lerInnen und Lehrerinnen folgen. Da die Wirkungen expliziter Förderung gesondert im 5. Abschnitt behandelt werden, hier noch ein Hinweis auf den zweiten Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort »heimlicher Lehrplan«<sup>69</sup> vor allem von Kandzorra (1996) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den „Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule“ und in der „Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst“<sup>70</sup>. Konkret verweist sie<sup>71</sup> auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen.<sup>72</sup> Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige implizite Lernen in der Tat nicht besonders günstig, wie die im folgenden Abschnitt referierten Studien bestätigen.

### **Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?**

Studien zum Einfluss des Unterrichts beziehen sich meist auf die Sekundarstufe.<sup>73</sup> Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden<sup>74</sup> und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann.<sup>75</sup> Entscheidend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Alterstufe bezo-

---

<sup>69</sup> Vgl. zur Herkunft des Konzepts Zinnecker (1975) im Anschluss an Jackson (1968) und Snyder (1970/1971).

<sup>70</sup> Vgl. Kandzorra (1996, 71).

<sup>71</sup> Vgl. Kandzorra (1996, 81).

<sup>72</sup> S. dazu auch unten. Auch Nebenwirkungen von Verantwortungsrollen können von den betroffenen Kindern in der Schule durchaus ambivalent (erlebt) werden und sind bei der Ausgestaltung von Mitbestimmungsmodellen zu bedenken (vgl. Winklhofer (2001)).

<sup>73</sup> Vgl. die Übersichten bei Ackermann (1996, 93-97). Zur Themenkompetenz konstatiert Deth (2007b, 118) für das erste Schuljahr allerdings einen Matthäuseffekt: Die Schere zwischen Kindern mit günstigen und mit weniger entwickelten Kenntnissen öffnet sich vom Schulbeginn bis zum Ende des ersten Schuljahrs weiter, lediglich Kinder aus Wohngebieten mit niedrigem sozioökonomischem Status verringern ihren anfänglichen Rückstand etwas (a. a. O., 117).

<sup>74</sup> S. dazu oben.

<sup>75</sup> Vgl. etwa die Studien von Marz u. a. (1978) und Ziegler (1988).

gen werden.<sup>76</sup> Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.<sup>77</sup>

Zur Klärung dieser Frage ist zurückzugehen auf die Unterscheidung von Politik im engeren und im weiteren Sinne.<sup>78</sup> Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen<sup>79</sup> als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können.<sup>80</sup> Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist.<sup>81</sup>

Im Anschluss an die Interventionsstudien von Allen u. a. (1997) und Berti u. a. (2001) folgert Richter (2007c, 11):

„»Guter Unterricht« kann Grundschüler/innen auf einen Wissensstand bringen, der ohne Unterricht erst bei ca. 13- und 14-Jährigen erreicht ist.“

Ein deutlicher Anstieg des Wissens über politische Sachverhalte ist beispielsweise in der Evaluation des Programms »We the people« zu beobachten.<sup>82</sup> Aber auch die Entwicklung von Konzepten kann schon durch relativ kurze Unterrichtseinheiten so gefördert werden, dass GrundschülerInnen ein Niveau erreichen, das dem von deutlich Älteren entspricht.<sup>83</sup> Erst jüngst wieder hat Zierer (2005) gezeigt, dass schon in der Grundschule die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden kann,

---

<sup>76</sup> Vgl. Schröder (2003, 127, 129, 133), der beispielsweise für die Stadtplanung zeigt, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können.

<sup>77</sup> Vgl. zu unterschiedlichen Positionen: Ziegler (1988, 49-50, 58, 71-73); Ackermann (1996, 97); Geißler (1996, 53, 65); Watermann (2005); Ohlmeier (2007, 69).

<sup>78</sup> Vgl. Ohlmeier (2007, 58-59).

<sup>79</sup> Vgl. etwa Beck/Scholz (1995); Krappmann/Oswald (1995); Krappmann (1996).

<sup>80</sup> Vgl. etwa das 3-Stufen-ABC von Schreier (1996) und von Hentigs (1993, 181). These: „Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“

<sup>81</sup> Vgl. Ackermann (1996); eine deutliche Wirkung des Unterrichts in der Sekundarstufe auf politische Kenntnisse und Einstellungen belegen auch die Studien von Niemi/Junn (1998) und Conover/Searing (2000).

<sup>82</sup> Vgl. Richter (2007a, 22) mit Bezug auf Bennet/Soule (2005) und für Effekte auf der Sekundarstufe Root/Northup (2007).

<sup>83</sup> Vgl. Richter (2007a, 23) im Anschluss an Berti (2002).

wenn den Kindern geeignete Dilemmata zur Diskussion angeboten werden.

Die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen differenzieren das Bild:<sup>84</sup>

„Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern... Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück.“

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders interessant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine demokratische Unterrichtskonzeption kann durch drei Prinzipien ausgewiesen werden:<sup>85</sup>

- “A democratic community that has a parliament, judicial committees, executive committees etc.
- Pluralistic learning that allows students to choose their favorite subjects, and offers self-study programs etc.
- A dialogical relationship based on unique models of inter-relationship between adults and children.”

Verschiedene Studien vor allem in den USA,<sup>86</sup> u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation.<sup>87</sup>

Für die Sekundarstufe stellt Hannam (2001) fest, dass sich die Partizipation von SchülerInnen sowohl auf ihre Persönlichkeitsentwicklung als

---

<sup>84</sup> Schmitt (1977, 139), zit. nach Ackermann (1996, 95).

<sup>85</sup> Hecht (2002, 2).

<sup>86</sup> Vgl. aber auch die weiter unten referierten analogen Befunde aus der internationalen CIVIC-Studie bei Torney-Purta u. a. (2001).

<sup>87</sup> Vgl. allgemein: Grolnick/Ryan (1987; 1989); Ginsburg/Bronstein (1993); speziell zum politischen Lernen: Ehman (1980); Leppard (1993); Hahn (1999); Conover/Searing (2000); Baldi u. a. (2001); Avery (2002); s. a. die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. (2006, 12-17).



auch auf den fachlichen Lernerfolg positiv auswirkt. Ebenfalls für die Sekundarstufe zeigt Oswald (2004, 76), dass SchülerInnen aus Schulen mit Mitbestimmungsmöglichkeiten politisch interessierter und später auch engagierter sind.<sup>88</sup>

Fatke/Schneider (2005) untersuchten in ihrer Evaluationsstudie zur Initiative »mitWirkung« die Beteiligung von Kinder und Jugendlichen in Kommunen. Sie stellten ebenfalls eine umso höhere Beteiligung an Projekten am Wohnort fest, je höher die Partizipationsintensität in der Schule war.

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, 24) allerdings ein, dass Partizipation allein zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber nicht ohne weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das das Konzept des sog. »Service Learning«:<sup>89</sup>

„Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist.“

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen, wobei die meisten Projekte allerdings im Sekundar- oder Hochschulbereich durchgeführt worden sind:<sup>90</sup>

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

---

<sup>88</sup> So auch der bereits oben zitierte Befund aus einer DJI-Studie, vgl. Alt u. a. (2005, 30, 31) sowie Andolina u. a. (2002) und oben Anm. 61 und 62.

<sup>89</sup> Sliwka (2004, 2); vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka (2001).

<sup>90</sup> Vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien in den USA bei Sliwka (2004, 5, 10-11).

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als »community service«) gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschülerInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind.<sup>91</sup>

Auch für den Sekundarbereich folgern Torney-Purta/Barber (2005) aus den IEA-Studien der 1970er Jahre,<sup>92</sup> dass nicht allein die Vermittlung von Wissen über demokratische Prozesse, sondern auch deren Praktizierung im Schulalltag wichtig ist, damit SchülerInnen Zuversicht entwickeln, dass ihre Handlungen etwas bewirken können: Das Klassenklima erklärt Unterschiede sowohl im erfragten Wissen als auch im Blick auf die Partizipation an politischen Prozessen außerhalb der Schule.

### **Wie weit sind förderliche Bedingungen bereits in der Grundschule vorhanden?**

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind.<sup>93</sup> Eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien zur Öffnung des Unterrichts belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft.<sup>94</sup>

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, können danach<sup>95</sup> in der 3./4. Klasse nur

4% „fast immer“  
14% „häufig“

---

<sup>91</sup> Vgl. Ohlmeier (2007, 70).

<sup>92</sup> Vgl. Torney u. a. (1975).

<sup>93</sup> Vgl. die »Partizipationsleiter« bei Hart (1997) und Oser/Biedermann (2006); analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel (2002).

<sup>94</sup> Vgl. zum Folgenden auch Winklhofer in diesem Band.

<sup>95</sup> Vgl. Alt u. a. (2005, 30) und zu differenzierteren Ergebnissen Behnken u. a. (2004). Auch in anderen Ländern werden Kinderrechte meist als Schutz- und nicht als Mitbestimmungsrechte verstanden, vgl. etwa für Irland Devine (2002, 316).

dagegen

55% „selten“ und

27% „nie“.

In der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks gab rund die Hälfte der Kinder an, dass sie „schon einmal“ an der Festlegung von Regeln und an der Gestaltung von gemeinsamen Aktionen wie Klassenfahrten oder Feiern beteiligt waren, aber nur 20% konnten „schon einmal“ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitwirken.<sup>96</sup> Sogar nur 4-5% der ViertklässlerInnen geben an, „wichtige Dinge“ mitentscheiden zu können.<sup>97</sup>

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen früherer Befragungen, in denen LehrerInnen auch selbst angaben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens eröffnen.<sup>98</sup> Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass nur etwa 10% der LehrerInnen (oder sogar weniger) ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt.<sup>99</sup> Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70% einen Klassensprecher, aber nur 32% einen Klassenrat und sogar nur 12% ein Schülerparlament.<sup>100</sup>

Speck (2006, 11) fasst die Befunde verschiedener Studien<sup>101</sup> in folgender These zusammen:

„Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich ein-

---

<sup>96</sup> Vgl. Bosenius/Wedekind (2004, 300, 307).

<sup>97</sup> Vgl. Bosenius/Wedekind (2004, 296).

<sup>98</sup> So auch die Befunde von Kanders u. a. (1997); Krüger u. a. (2002); Sturzbecher/Hess (2002); Fatke/Schneider (2005). Die Studie von Alderson/Arnold (1999, 5) zeigt zumindest für England, dass die Mehrheit der LehrerInnen auch findet, die Rechte der Kinder seien bereits zureichend umgesetzt, während dies nur eine Minderheit der SchülerInnen so sieht.

<sup>99</sup> Vgl. die Zusammenfassung verschiedener Studien und eigener Ergebnisse bei Brügmann (2000).

<sup>100</sup> Vgl. Bosenius/Wedekind (2004, 298).

<sup>101</sup> Vgl. auch seine Hinweise auf Mauthe/Pfeiffer (1996); Keuffer u. a. (1998); Österreich (2002); Helsper u. a. (2006).



geräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.“

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf<sup>102</sup> – aber es gibt auch besondere Chancen<sup>103</sup>, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe.<sup>104</sup> Hinzu kommt, dass die Kinder selbst – nach fehlender Respektierung ihrer Intimsphäre (24%) – vor allem eine Verletzung ihres Rechts auf freie Meinungsäußerung beklagen (21%).<sup>105</sup>

### Fazit

Ziegler (1988) fasst die Erträge der empirischen Forschung bis Ende der 1980er Jahre in einem übersichtlichen – und im Wesentlichen auch heute noch gültigen – Resümee zusammen. Anhand beispielhaft ausgewählter Daten belegt sie

„...sehr eindrucksvoll, wie viel und was an politischen Informationen, aber auch an Werthaltungen schon von Grundschulern aufgenommen wird und aufgenommen werden kann:

- Schüler unter 10 Jahren sammeln Einzelinformationen und kombinieren sie selbstständig zu Konzepten über politische Objekte (Connelly).

---

<sup>102</sup> Vgl. die Anregungen und Beispiele in diesem Band sowie bei Beutel/Fauser (2001); Sliwka (2001; 2004) und vor allem Burk u. a. (2003).

<sup>103</sup> Vgl. die Anregungen bei Bruner u. a. (2001, 31-50).

<sup>104</sup> Zumindest in der Hauptschule, wie der Vergleich von Marz u. a. (1978, 141) gezeigt hat. Andere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt; vgl. Speck (2007, 13-14) mit Verweis auf Oesterreich (2002); Krüger u. a. (2002); Helsper u. a. (2006).

<sup>105</sup> Vgl. LBS-Initiative (2007, 125).

- Schüler urteilen über Politik, auch wenn sie nach Erwachsenen-Maßstäben noch nicht genügend Informationen und Bewertungskriterien gelernt haben (gesamte Einstellungsforschung).
- Grundschüler engagieren sich für bestimmte Werte wie Menschenwürde, Recht auf Leben, Umweltschutz (Crain/Crain).
- Grundschüler (Achtjährige) haben prinzipiell die Möglichkeit, autonome Werturteile zu fällen (Birgit Bertram).
- Schon 10-Jährige verändern ihre Parteipräferenzen aufgrund von Informationen eines Wahlkampfes (Dennis 1982).
- Bundesrepublikanische Grundschüler unterstützen demokratische Werte (Torney/Oppenheim/Farnen).
- Fünf- bis Sechsjährige wissen, was ein Gesetz ist. Als ‚Boss des Landes‘ würden sie anderen helfen, die Umwelt schützen, Kriege beenden, Leute vor Gefahren schützen, Streitigkeiten schlichten (Moore/Wagner/McHargue).
- Viertklässler zeichnen die wesentlichen Elemente eines Wahlkampfes. Sie kennen die Parteien, sogar die Punkte bei F.D.P. Sie wissen die Namen der Politiker und Parteislogans (Wasmund).
- 10-Jährige können bestimmte Politiker (77%) und wichtige Programmpunkte den Parteien zuordnen (Dennis 1982).
- Sie zeigen Tendenzen zu unabhängiger Entscheidung (ebda.).
- Sie können Hypothesen aufstellen und sie verwerfen (Bruner).
- Sie können selbstständig Dissonanz abbauen (Festinger).
- Sie können in Ansätzen Ursachen von Handlungen ‚attribuieren‘ (Heider).
- Grundschüler machen sich ein Bild vom anderen, sie können sich in einen anderen hineinversetzen, Rollenübernahme betreiben (Flavell/Kohlberg) u. v. a.“

Bei der Interpretation mancher in den vorhergehenden Abschnitten berichteten Befunde ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Studien auf die Vor- und Grundschule, sondern zum Teil auf die Sekundarstufe beziehen (ohne dass dies in Sammelreferaten immer deutlich würde), dass die meisten Untersuchungen in angelsächsischen Ländern (mit anderer Kultur und anderem Schulsystem) gewonnen wurden und dass Befunde aus den 1960er bis 1980er Jahren nicht ohne weiteres Gültigkeit für die Jetztzeit beanspruchen können.

Mit diesen Vorbehalten lassen sich als wesentliche Erträge der Forschung für pädagogische Interventionen festhalten:

- Bereits im Grundschulalter entwickeln Kinder Vorstellungen über Politik und Einstellungen zu politischen Fragen.
- Unklar sind die Stabilität der so erworbenen Kenntnisse und Haltungen und die Dauerhaftigkeit ihrer Wirkungen auf späteres politisches Denken und Engagement.
- Ebenfalls schwer abzuschätzen ist, wie groß der aktuelle und der potenzielle Beitrag der Schule zu diesen Erfahrungen ist, bzw. sein kann, zumal Räume für eine ernsthafte Beteiligung gegenwärtig nur sehr begrenzt eröffnet werden.
- Als Potenzial lassen sich aber zwei Einflussmöglichkeiten für die Grundschule nachweisen:
  - Durch eine explizite, sach- und altersgemäße Thematisierung politischer Inhalte kann die Entwicklung von Kenntnissen und Konzepten wesentlich gefördert werden – schon Grundschulkindern reagieren nicht lediglich affektiv auf politische Phänomene, sondern bilden Konzepte und nutzen Informationen für begründete Urteile.<sup>106</sup>
  - Implizit können durch ernsthaftere Partizipationsmöglichkeiten für Kinder im Unterricht und in der Schule auch politisch relevante Erfahrungen im Umgang mit Macht, mit Konflikten usw. ermöglicht werden – die die Kinder aber eigenständig verarbeiten, denn auch politische Einflüsse nehmen sie nicht passiv auf.<sup>107</sup>

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass dieser Beitrag Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick nimmt, nämlich im Blick auf ihre Beiträge zur Vorbereitung auf zukünftiges politisches Urteilen und Handeln. Dies war nur zulässig, weil andere Beiträge in diesem Band Anforderungen an Qualitäten von Schule

---

<sup>106</sup> Dagegen dominieren in den Lehrplänen europaweit Vorgaben, Einstellungen und Werte zu vermitteln, vgl. Eurydice (2006).

<sup>107</sup> Vgl. zur Kritik an den simplen »Transport«-Modellen einer Vermittlung von Wissen und Werten in den frühen US-amerikanischen Studien Ziegler (1988, 57-58, 73, 95) und Molenaar u. a. (2006, 10-11).



als aktuellen politischen Raum bestimmen. Deren Bedeutung darf nicht geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Vgl. dazu in diesem Band vor allem die Beiträge von Eichholz, Sappir und Wilke.

# Nicht nur der Rechte wegen...

Individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft –  
nicht aber Willkür und Allein-Lassen

Axel Backhaus und Simone Knorre

Auch wenn die heutige Schule davon dominiert und der Diskurs um Schule durch internationale Leistungsstudien, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Zentralabitur verengt mit dem Paradigma Leistung(sgesellschaft) geführt wird, darf es bei der Diskussion um Demokratisierung von Schule nicht zur Aufgabe oder Vernachlässigung der Leistungsdimension als einer Inhaltsebene kommen. Kinder als Individuen sollen die Möglichkeit haben, sich optimal in allen Ebenen – und eben auch der Leistungsdimension – zu entfalten. Die Gesellschaft, in der sie leben, hat auf der anderen Seite ein Interesse an und einen Anspruch auf die Gestaltung bestmöglicher Bedingungen für diese Lernprozesse, solange sie das Bildungswesen finanziert und vielleicht sogar vermehrt, seit auch die Politik die (zudem wirtschaftliche) Bedeutung von Bildung erkannt hat. In der aktuellen Diskussion um schulisches Lernen werden neben der Leistungsebene überwiegend Strukturmaßnahmen (z. B. die Aufgabe eines dreigliedrigen Schulsystems) diskutiert und »Kriterien guten Unterrichts«<sup>1</sup> herausgearbeitet.<sup>2</sup> Eine Debatte um Selbstbestimmung in der Schule steht demgegenüber zurück. Verfechter eines freien Lernens betonen dabei die Notwendigkeit von Selbstbestimmung nicht nur wegen der Hervorhebung der Kinderrechte, gleichwohl: Kinder haben das Recht selbstbestimmt zu arbeiten. Daneben wird aber auch auf einen Vorteil für den (kindlichen) Lernprozess hingewiesen, wenn er mit hoher Motivation und interessengeleitet erfolgen kann,

---

<sup>1</sup> Vgl. z. B. Helmke (2003) und Meyer (2004).

<sup>2</sup> Kritisch zu diesen Versuchen und ihrer empirischen Fundierung: Gruschka (2007). Außerdem: Bislang fand keine Studie Lehrer, die in allen diesen Merkmalen auch tatsächlich erfolgreich waren bzw. bloß dem Durchschnittsprofil entsprachen. Vielmehr fanden sich in allen Klassen bzw. bei allen Lehrern laut Weinert/Helmke (1997, 472) „recht bizarre Merkmalsprofile“.

wenn der Lernende selbstbestimmt handeln bzw. sich selbstbestimmt wahrnehmen kann<sup>3</sup>.

Die optimale Passung zwischen Lernenden und Lerngegenstand wird dann erzielt, wenn sich die Kinder als

- sozial eingebunden und
- autonom empfinden sowie
- Kompetenzerfahrungen sammeln können.<sup>4</sup>

Eine Umsetzungsform, die die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse zum Ziel hat und die diese Theorie als eine Grundlage ansieht, ist der Offene Unterricht<sup>5</sup>. Kinder sollen dort – von Anfang an – selbstbestimmt und ihrem eigenen Antrieb folgend lernen und arbeiten können. Bedingung dabei ist der Anspruch an das Kind, zu arbeiten (nicht zu spielen) sowie in der Institution »Kreis« anzugeben, welche Aufgabe es sich vornimmt und Rechenschaft zum Tagesende darüber abzulegen, was es gearbeitet hat. Der Kreis als täglich zweifach, bei Bedarf öfter tagendes Klassengremium stellt dabei die Brücke zwischen individualisiertem Lernen und Gemeinschaft dar. Auf der politisch-sozialen Ebene werden Entscheidungen getroffen und die Lern- und Klassengemeinschaft gefördert. Aber auch für die inhaltliche (Lern-)Ebene ist dieser Kreis bedeutsam:

„Im morgendlichen Tagesplanungskreis stellen alle Kinder ihre Arbeitsabsichten des Tages vor, beraten sich oder lassen sich inspirieren.“

„Am Ende des Tages wird die Arbeit im Kreis vorgestellt, dann hier oder im Klassenrat (hier ist ein fließender Übergang) gewertet.“<sup>6</sup>

Diese Vorstellung hilft Kindern in Kontakt mit Themen zu treten, zu denen sie bislang keinen Zugang hatten (z. B. das Subtrahieren) oder die nicht ihr Interesse fanden (z. B. die alten Ägypter). Individualisierung zur Schaffung einer optimalen motivationalen Ausgangslage – ohne

---

<sup>3</sup> Studien von Hartinger u. a. zeigen, dass sich Kinder bereits bei einer Öffnung der organisatorischen Dimension, die den Kindern lediglich Spielräume im »Wann?«, »Mit wem?« und »Wo?« eröffnet, selbstbestimmt wahrnehmen (vgl. Hartinger in diesem Band sowie Hartinger (2006, 272-288)).

<sup>4</sup> Deci/Ryan (1995).

<sup>5</sup> Z. B. Peschel (2002); Brügelmann (2005a, Kap. 2).

<sup>6</sup> Beide Zitate Hövel/Resch (2003, 222).



Leistungsdruck und extrinsische (bzw. externe) Motivierung – und Passung zwischen Lerner und Inhalt sind also nicht als Vereinzelung im Klassenraum zu verstehen, als Willkür und »Alleingelassen-Werden«. Der Lehrer als eine wichtige Person, wenngleich nicht hierarchisch übergeordnet, steht den Kindern dabei in einer strukturierten Umgebung als Berater und Kritiker zur Seite. Andere gehen weiter...

„Das meiste Lernen resultiert nicht aus Unterricht. Es ist vielmehr das Resultat der ungehinderten Teilnahme in relevanter Umgebung.“,

so Ivan Illich (1971), der österreichische Schulkritiker, Philosoph und Theologe. Ein Satz, der in demokratischen Schulen (vgl. IDEC<sup>7</sup>) vermutlich geteilt wird, während Vertreter der pädagogischen und fachdidaktischen Disziplinen eher skeptisch sein dürften. So ist die Frage, ob Kinder am Unterricht teilnehmen (Summerhill) oder ob es überhaupt Unterricht gibt (Sudbury-Schulen), doch offensichtlich der gravierendste Unterschied zu herkömmlichen Schulen und unserem deutschen Schulsystem mit bestehender Schulpflicht. Aus diesem Grund und aufgrund des Primats „Kinder sollen sich von sich aus entfalten können“, wegen der besonderen Klientel (positive Selektion bei Familien, die sich für ein solches Konzept entscheiden<sup>8</sup>) und ihrer angeblich besseren Arbeitssituation (z. B. Ausstattung<sup>9</sup>) der Schulen sind diese bei Politik, Eltern und auch in Fachkreisen vor allem bei der Frage der Übertragbarkeit über Inseln hinaus umstritten.

Wesentlich ist bei diesem Zitat jedoch der Hinweis auf die relevante Umgebung und darin eingeschlossen die dort beteiligten Personen. In verschiedenen Konzeptionen wird die Frage, wie eine relevante Umge-

---

<sup>7</sup> Informationen zur IDEC gibt es unter <http://de.wikipedia.org/wiki/IDEC> [Abruf am 08.10.07].

<sup>8</sup> Zudem wird die Annahme vertreten, dass das, was bei dem vorhandenen Klientel möglich ist, nicht für alle – z. B. besonders belastete (aufgrund hohen Anteils von Kindern aus sozial schwachen Milieus) – Gruppen übertragbar sei. Selbst wenn dies der Fall sein sollte, so bleibt die Frage, warum an den vielen Schulen, deren Zusammensetzungen es zuließen, den Kindern nicht annäherungsweise die möglichen Freiräume eingeräumt werden.

<sup>9</sup> Sicherlich gilt dies in besonderem Maße für die Mutterschule dieses Konzepts, die Sudbury-Valley-School in den vereinigten Staaten (siehe [www.sudval.org](http://www.sudval.org) [Abruf am 07.10.07]), aber mitnichten für alle demokratischen Schulen, die in der IDEC organisiert sind.

bung zu gestalten sei, äußerst unterschiedlich beantwortet. Betrachtet man die Ateliers bei Freinet oder die vorbereitete Umgebung bei Montessori, wird dies bereits deutlich. Auch trotz großer Überschneidungen unterscheiden sich davon und untereinander Schulräume heutiger Schulen. Und auch die Frage, welche Rolle Erwachsene darin einnehmen sollen, wird sehr unterschiedlich beantwortet.

Sudbury-Schulen entscheiden diese Frage so, dass sie weder Räume noch Handlungen didaktisieren, da der aktive Eingriff in die natürliche Entwicklung des Kindes abgelehnt wird. Es gilt „jedes Kind seinen einzigartigen Weg gehen (zu) lassen“<sup>10</sup>. Gleichwohl ist der Sudbury-Ansatz weit davon entfernt, Kinder in sich »gefangen« zu lassen, d. h. in seinen bisherigen Erfahrungen verharren und allein zu lassen; die Sorge, dass sich Szenarien aus Goldings »Lord of the flies« in der sozialen Dimension bewahrheiten könnten und die, dass die Kinder nicht das lernen können, was sie zum Leben brauchen, scheint insofern unbegründet. Denn reflektiert wird auch dort, „was das beste Umfeld (ist), um Kinder auf ihren einzigartigen Weg zu bringen“.<sup>11</sup> Neben der Gestaltung von anregungsreichen Räumen (die vor allem Kommunikation und Informationsentnahme ermöglichen über Bücher, Internet, Comics und Zeitschriften) wird deshalb die Bedeutung von Jugendlichen wie Erwachsenen als (gute und schlechte) Vorbilder betont. Die Altersmischung, die bewusst nicht nur altersmäßig eng beieinander befindliche Kinder,<sup>12</sup> sondern Kinder mit Jugendlichen und Erwachsenen in Kontakt bringt, wird dabei als Öffner für breite Erfahrungsfelder und als Fenster für die stets vorhandene kindliche Frage: „Wie machen das die Erwachsenen?“<sup>13</sup> gesehen. Somit ist sowohl die Kritik, Kinder blieben in ihrer Erfahrungswelt verhaftet, als auch der Zweifel, ob Kinder nicht mit den für die Zukunft relevanten Fragen (z. B. dem – im Folgenden als Beispiel verfolgten – Lesen und Schreiben) in Kontakt gerieten, abzuweisen. Jedoch: kann verhindert werden, dass die Auseinandersetzung mit Schrift zufällig oder

---

<sup>10</sup> Greenberg, (2006).

<sup>11</sup> Ebda., 83.

<sup>12</sup> Hier begegneten Kinder nur Kindern, die einen vergleichbaren Erfahrungshorizont aufweisen, sodass »nur« die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski (1971)) sichtbar würde. Eine Sudbury-Schule ist (nicht nur) deshalb kaum als reine Grundschule der ersten vier (oder sechs) Schuljahre vorstellbar.

<sup>13</sup> Greenberg (2006, 85).

im schlechtesten Fall bei einzelnen Kindern nicht erfolgt?<sup>14</sup> Und darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Lesen- und Schreibenlernen nicht aufgrund des bestehenden didaktischen Wissensstands unterstützt werden kann.

Die herkömmliche Schule konfrontiert Kinder mit Schrift, weil der Lehrer, oder über den Lehrplan die Gesellschaft, vorgibt, dass die Auseinandersetzung damit wichtig sei. Der Lehrgang schafft Oberflächen-gleichheit durch gleiche Lerninhalte, obwohl tatsächliche Unterschiede zum Eingang der Schulzeit und im Laufe der Schulzeit (fort-)bestehen. Die Grundhaltung ist somit ein »zum Glück zwingen«, welches inhaltlich daran krankt, dass Kinder zum einen nicht zum passenden Zeitpunkt mit dem Thema konfrontiert werden (was Über- und Unterforderung mit sich bringt) und zum anderen von außen motiviert werden müssen. In der Sudbury-Konzeption können Kinder sich dann mit Schrift beschäftigen, wenn sie darauf aufmerksam werden, wenn sie sie brauchen. Überlegen ist der Ansatz aufgrund der Passung und wegen des Aspekts der Motivation, die in jedem Falle vom Kinde ausgeht. Das Kind lernt, so die Darstellung bei Greenberg (2004a, 39), Lesen und Schreiben beim Vorlesen, am Computer oder über die Beschriftungen und Bilder der Müsli-Packung. In Frage gestellt werden kann dieser rein vom Kind ausgehende Ansatz jedoch deshalb, weil die Schriftsprachdidaktik sowohl für die Schaffung von Aufmerksamkeit (z. B. über Instrumente wie das gezinkte Memory aus der Ideen-Kiste bei Brinkmann/Brügelmann (1993), als auch zur Unterstützung des Erwerbs Werkzeuge wie die Buchstaben- oder Anlauttabelle bereithält, die die Auseinandersetzung mit Schrift immer noch nicht zwingend sichert, aber doch wahrscheinlicher macht und den Erwerb unterstützt, im Bestfall erleichtert. Wird zudem der »Zwang zum Glück« ersetzt durch Angebote im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik, so kommt das Kind, weil sich andere im alltäglichen Umgang mit Schrift, in Zeitungsprojekten und in arbeits- wie lustvollen Zusammenhängen mit Schrift beschäftigen, schlichtweg nicht vorbei an der Auseinandersetzung mit dem Ge-

---

<sup>14</sup> Wobei hier als Gegenfrage erlaubt sein muss, ob dies problematischer wäre als die bestehende Situation, in der Kinder das Schulsystem durchlaufen, Selektionserfahrungen sammeln, Schulunlust und -angst entwickeln und dennoch funktionale Alphabeten bleiben.



genstand. Es muss dann allerdings zunächst weder belehrt werden, noch sich selbstständig tiefgründig und ausdauernd mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, sondern es kann zunächst neugierig sondieren. Dieses »neugierige Sondieren« kann eine schnelle und spontane Auseinandersetzung mit einem Inhalt sein, über den man situativ etwas wissen will<sup>15</sup>, ihn dann aber auch wieder aufgibt, um sich ihm ggf. zu einem anderen Zeitpunkt wieder zuzuwenden.<sup>16</sup> Hier kommt es auf die Qualität der Angebote an. Auf diese Weise wird informelles und inzidentelles Lernen möglich, ohne dass durch eine voreilige Belehrung Unlust oder Überforderung im Umgang mit Schrift erzeugt wird.

Fazit: Konzepte, die Selbstbestimmung als Recht und als Motor für die Auseinandersetzung mit Lerninhalten betonen, sind sowohl in der Diskussion von Bildungswissenschaft und -politik, erst recht aber in der Schullandschaft nur wenig verbreitet. Konzepte wie die der demokratischen Schule werden zudem von der (fach-)didaktischen Diskussion ausgeschlossen bzw. in ihrer breiten Tragweite in Frage gestellt, obwohl sie im Anspruch die Rechte der Kinder maximieren und Selbstbestimmung, die intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, zum Kern aller Auseinandersetzung machen und als Ziel zufriedene Menschen verfolgen. Herkömmliche Schulen schaffen empirisch nachweisbar unglückliche Menschen. Sie werden jedoch nicht ernsthaft in Frage gestellt.

---

<sup>15</sup> Vgl. Greenberg (2005, 86).

<sup>16</sup> Wird hier gleich mit Belehrung oder Überstülpung von Wissen reagiert, so ziehe sich das Kind zurück, da das notwendige Interesse für eine vertiefte Beschäftigung mit dem Thema noch nicht vorhanden sei.

# »Demokratische Grundschule« – Anmerkungen aus einer fachdidaktischen Sicht

Erika Brinkmann

In der Einladung<sup>1</sup> werden zwei grundsätzliche Fragen formuliert, zu deren Klärung ich einige Stichworte notiert habe:

- Unter welchen Bedingungen sollen junge Menschen im öffentlichen Raum aufwachsen dürfen? Wie also muss das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern als gegenwärtige Beziehung gestaltet und geregelt werden, wenn sie von wechselseitigem Respekt getragen werden soll?  
→ *Schule als demokratischer Lebensraum*
- Unter welchen Bedingungen können Kinder das Potenzial für ihre zukünftige Entwicklung am besten entfalten, wie also müssen Lerngelegenheiten gestaltet werden, um zureichende Lernchancen für die Persönlichkeits- und die fachliche Entwicklung zu bieten?  
→ *Schule als demokratischer Lernraum*

Mein erstes Problem: In der Diskussion über eine Demokratisierung der (Grund-)Schule dominieren eindeutig Argumente aus der zweiten, zukunftsorientierten Dimension: durch die Erfahrung demokratischer Umgangsformen in der Schule sollen Kinder zu kompetenten Bürgern erst werden – als Personen mit demokratischen Rechten werden sie also noch nicht ernst genommen. Ihr »Recht auf den heutigen Tag«, wie Janusz Korczak es anschaulich nennt<sup>2</sup>, spielt kaum eine Rolle. Insofern finde ich den Rückgriff von Eichholz auf die Kinderrechtskonvention<sup>3</sup> sehr wichtig. Allerdings ist mir noch nicht deutlich geworden, wie mit Verweis auf den dort bestimmten Vorrang des Kindeswohls, Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder gesichert werden können – haben die Erwachsenen doch immer schon ihren Fremdbestimmungsanspruch genau mit

---

<sup>1</sup> In der Tagungseinladung wurden den TeilnehmerInnen zwei Ausgangsfragen gestellt, die eine gemeinsame Basis für die Diskussion um das Thema »Demokratische Grundschule« darstellen sollten [Anm. d. Hrsg.].

<sup>2</sup> Korczak (1967).

<sup>3</sup> Vgl. Eichholz in diesem Band.

dem Kindeswohl begründet bzw. sich vorbehalten zu »wissen« (und damit zu bestimmen), was in einer konkreten Situation »gut« für ein Kind sei. Meine Frage ist also, wie verhindert werden kann, dass die UN-Konvention nur als Schutzrecht im Namen der Kinder, nicht aber als ihr eigenes Recht auf Beteiligung an Entscheidungen ausgelegt wird, und ob es andere Möglichkeiten, z. B. aus einer zeitgemäßen Interpretation der Grundrechte des Grundgesetzes gibt, die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder auch in der Schule zu stärken.

Ein zweites Problem ergibt sich für mich aus meinen Erfahrungen als Fachdidaktikerin (und in dieser Rolle bin ich ja wohl auch zur Tagung eingeladen...). A. S. Neill schreibt in seinem einflussreichen Buch »Summerhill«<sup>4</sup>:

„Wir haben keine neuartigen Lehrmethoden; wir sind der Ansicht, dass der Unterricht an sich keine große Rolle spielt.“<sup>5</sup>

Er fährt dann fort, dass es ebenfalls keine Rolle spiele, wie eine Schule bestimmte Inhalte vermittele. Denn:

„Ein Kind, das sie lernen will, lernt sie jedenfalls – gleichgültig, nach welcher Methode...“<sup>6</sup>

Entsprechend konventionell war und ist der meiste Unterricht in Summerhill. Die Selbstbestimmung der Kinder erschöpft sich darin, zu entscheiden, ob sie hingehen oder nicht, pointiert: ob bzw. wo sie sich fremdbestimmter Belehrung unterwerfen. Neills Sichtweise teile ich nicht. Auch wenn man den Willen hat, etwas Bestimmtes zu lernen, macht es einen Unterschied, ob man sinnvolle Unterstützungs- und Hilfsangebote (im Sinne von selbstständig zu nutzenden »Werkzeugen«) erhält, die Einsichten in das zu Lernende ermöglichen, oder ob man häppchenweise etwas serviert bekommt, das irgendwann zu einer komplexen Fähigkeit zusammenwachsen soll.

Für mich besteht der große Fortschritt in der Grundschuldidaktik der letzten 20 Jahre, vor allem im Sprachunterricht, etwas weniger im Mathematikunterricht und – erstaunlicherweise anders als in der Praxis – noch weniger in der Sachunterrichtsdidaktik darin, dass Kinder nicht mehr Teilleistungen auf Vorrat lernen, um sie dann später mal für sinn-

---

<sup>4</sup> Dt. »Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung« (1969).

<sup>5</sup> Ebda., 23.

<sup>6</sup> Ebda.; ähnlich schon Rousseau, vgl. von Hentig (2007, 568).



volle Handlungen nutzen zu dürfen. Die neuen Konzepte des Schriftspracherwerbs beispielsweise zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder von Anfang an lesen und schreiben, was ihnen wichtig ist, aber eben auch auf dem Niveau, das ihnen möglich ist. Sie lernen lesen, indem sie lesen, und sie lernen schreiben, indem sie schreiben – mit einer Anlauttabelle als Werkzeug, die es ihnen ermöglicht, sich selbstständig die Laut-Buchstaben-Beziehung unserer Schrift zu erschließen und das zu Papier zu bringen, was ihnen wichtig ist, anderen mitzuteilen. Ich denke, das ist das, was John Dewey wirklich mit Projektmethode gemeint hat: aus Erfahrung lernen (»learning by doing«), indem man persönlich oder gesellschaftlich bedeutsame Probleme bearbeitet. Aber das bedeutet Fehlertoleranz und Respekt dafür, dass die »Welt im Kopf«<sup>7</sup> bei verschiedenen Menschen unterschiedlich sein darf – etwas, das uns leichter fallen sollte, nachdem wir vom Konstruktivismus gelernt haben, dass dies unvermeidlich so ist.

Dabei hilft es zu sehen, wie kontrovers Theorien in den Wissenschaften diskutiert werden, wie schnell das, was gestern »wahr« war, durch neue Untersuchungen und Modelle in Frage gestellt wird, dass selbst in den sogenannten »harten« Naturwissenschaften widersprüchliche Theorien nebeneinander existieren, weil keine von ihnen alle Befunde befriedigend erklären kann.

Hinzu kommt die fundamentale Einsicht aus Piagets Studien zur Entwicklung des moralischen Urteils (1932/1954) und über das Weltbild des Kindes (1926/1980), dass es in der Entwicklung des Denkens Zwischenformen gibt, die für den jeweiligen Stand der Erfahrungen und ihrer kognitiven Strukturierung angemessen sind.

Sowohl die Relativität wissenschaftlicher Erkenntnis als auch der Eigenwert des kindlichen Denkens schränken den Wichtigkeits- und Richtigkeitsanspruch eines kanonisierten Schulwissens ein. Aber wird damit nicht beliebig, was in der Schule passiert, und gibt es nicht Konventionen, ohne deren Beherrschung gerade Kinder aus bildungsfernen Familien in ihren Berufs- und Lebenschancen benachteiligt bleiben?

Ich finde hier eine Formel von Hans Brügelmann (2005a, 273f.) sehr entlastend: An demselben Inhalt lernen verschiedene Menschen Unterschiedliches – dieselbe Einsicht wiederum können sie aus ganz unter-

---

<sup>7</sup> E. P. Fischer (1985).

schiedlichen Erfahrungen gewinnen. Die Fixierung eines Inhaltskanons ist also weder nötig noch ist sie eine Garantie für gleiche Lernmöglichkeiten. Was aber unterscheidet Schule dann von einem Markt beliebiger Möglichkeiten? Hilfreich ist hier eine zweite Formel von Brügelmann (a. a. O., 234f.): Schule nicht als Ort der Belehrung oder gar der Bekehrung »von oben«, sondern als Forum der Begegnung von Kulturen und Generationen zu sehen. Menschen können ihr Potenzial nicht im luftleeren Raum entwickeln, allein durch Entfaltung eines, wie Maria Montessori missverständlich formuliert, »inneren Bauplans«. Notwendig sind Anregung, Konfrontation, Modellierung, um Erweiterung des Denkens und der Handlungsmöglichkeiten herauszufordern und zu unterstützen – aber ohne Festlegung auf ein richtiges Wissen. Der »ethische Imperativ« Heinz von Foerstes „Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst!“<sup>8</sup> ist insofern das einzige formale Kriterium, das eine Maßnahme im Vergleich zu einer anderen als pädagogisch wertvoller ausweisen kann.

Der Anspruch einer demokratischen Schule kann sich deshalb aus meiner Sicht weder darin erschöpfen, die Kinder auf ihre Zukunft als »demokratische Bürger« vorzubereiten, noch darin, den Kindern die Freiheit zu bieten, in der Schule Angebote der Belehrung zu verwerfen oder sich ihnen zu unterwerfen. Die Schule muss auch Formen der Sacherfahrung ermöglichen, die den Eigenwert des kindlichen Denkens allgemein und des Denkens des einzelnen Kindes im Besonderen respektieren und dementsprechende Unterstützungsangebote zur eigenständigen Aneignung bereit stellen.

Das ist dann auch meine Antwort auf die selbstkritische Frage von Hartinger, ob wir uns damit zufrieden geben dürfen, dass Kinder schon die Auswahl zwischen verschiedenen von der Lehrerin vorgegebenen Alternativen als »selbstbestimmt empfinden«. Die subjektive Wahrnehmung ist für mich ein notwendiges, aber im politischen Sinne einer demokratischen Schule kein hinreichendes Kriterium für Selbstbestimmung.

Es bleibt ein Problem: Lesen- und Schreibenkönnen ist Voraussetzung für Selbstständigkeit und Partizipation – im privaten wie im öffentlichen Bereich. Wenn einerseits Schriftsprache so wichtig ist, wenn man ande-

---

<sup>8</sup> In Simon (1988, 33).

rerseits Kinder nicht lesen und schreiben »machen« darf (und kann...), dann muss die Schule sich mit aller Kraft darum bemühen, diese Tätigkeiten auch für die Kinder attraktiv zu machen, die bisher keinen Zugang zu den Schriftwelten hatten. Insofern macht es einen großen Unterschied, ob LehrerInnen Aufsätze zu vorgegebenen Themen schreiben lassen oder ob Kinder eigene Geschichten schreiben dürfen, ob alle dasselbe Buch lesen müssen oder ob sie sich ihre Lektüre selbst auswählen dürfen. Die Forderung nach einer demokratischen Grundschule muss also Konsequenzen haben bis in die Fachdidaktiken hinein, wenn sie nicht nur schöner Rahmen für eine weiterhin fremdbestimmte Aneignung des notwendigen Weltwissens bleiben soll.



# Schritte auf dem langen Weg zu einem demokratischen Schulsystem: Das Beispiel Finnland

Rainer Domisch

Vor dem 4. Dezember 2001, vor dem Tag, an dem die Ergebnisse der so genannten Pisa-Studie von der OECD in Paris veröffentlicht wurden, hat sich kaum ein Mensch außerhalb der finnischen Grenzen für Schulen in Finnland interessiert. Aber exakt von diesem Tag an und verstärkt nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der zweiten Studie am 6. Dezember 2004 erleben wir in Finnland ein Interesse an den Schulen, das großes Erstaunen und starke Verwunderung ausgelöst hat. Wurden doch die Pisa-Ergebnisse in Finnland außer einer kleinen Pressenotiz kaum in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen und was den Welterfolg angeht, mit einer beträchtlichen Portion an Selbstkritik, die sich damit befasste, was in finnischen Schulen noch besser gemacht werden könnte.

Schon seit Jahren rückt die Entwicklung der finnischen Schulen immer mehr ins Blickfeld der Europäischen Kommission als gutes Beispiel für Schulen in Europa.

Die finnischen Schulen haben sich schon seit Jahrzehnten auf einen Weg begeben, der sich nach Meinung der Experten der OECD nun auch auf der Grundlage von weltweiten statistischen und handfesten Beweisen als gut, erfolgreich und in die Zukunftweisend erwiesen hat:

Schule und Lernen nicht als ein System verstehen, dem sich Kinder und Schüler anzupassen haben, sondern Schule und Lernen als eine Umwelt zu begreifen, die sich der Entwicklung und den Bedürfnissen der Kinder und Schüler anpasst.

Nicht erst seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der Pisa-Studie ist die europäische und internationale Dimension der schulischen Bildung in verschiedenen Ländern in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Länder haben wie Menschen auch immer voneinander gelernt, um nicht in inneren und äußeren Strukturen zu erstarren und um nicht die Anforderungen neuzeitlicher gesellschaftlicher Entwicklungen außer Acht zu lassen.

So hat Finnland seit Jahrhunderten von Deutschland gelernt und ein noch aktuelles Beispiel dafür ist die Einführung der Fachhochschulen in Finnland in den 1990er Jahren nach deutschem Vorbild.

Allerdings hat man sich bereits in den 1960er Jahren von einem deutschen Vorbild verabschiedet, nämlich vom gegliederten System im Bereich des obligatorischen grund-bildenden Unterrichtes und seither hat man zusammen mit den anderen skandinavischen Ländern eine Schulreform entwickelt, die unter dem Dach einer Schule für alle Kinder und Jugendliche durchaus wesentliche Unterschiede in den einzelnen Ländern erkennen lässt.

Erst vor wenigen Jahren haben die Kultusminister der nordischen Länder ihre gemeinsame Konzeption »Unterschiedliche Schüler – eine gemeinsame Schule« bekräftigt und damit diese nordische Dimension von Schulbildung verstärkt als einen europäischen Weg der zukünftigen Schule in Europa bekräftigt. Und das mit Auswirkung auf verschiedene Regionen Europas:

In Österreich hat diese schulische Entwicklung konkret als »Gemeinsame Schule für die 6-15-Jährigen« und in Schleswig-Holstein als »Gemeinschaftsschule« Eingang in die Bildungsplanung gefunden.

Wenn Sie die letzten dreißig bis vierzig Jahre finnische Schulentwicklung betrachten, dann finden Sie unter den genannten Punkten keinen einzigen, der von der in den 1960er Jahren eingeschlagenen Richtung abweichen oder völlig neue Akzente setzen würde.

Lassen wir die letzten vierzig Jahre Revue passieren:

### **Die wichtigsten schulpolitischen Entscheidungen in Finnland in den letzten Jahrzehnten**

1964-1968    Beratungen im finnischen Parlament über eine Schulform, die mehr Chancengleichheit garantiert als das bisher bestehende gegliederte Schulsystem.

*Breite parlamentarische Mehrheit für ein integriertes Schulwesen.*

1972-1977    *Einführung der peruskoulu (Gemeinschaftsschule).*

Alle Schüler eines Schülerjahrganges besuchen zwischen der Klassenstufe 1 und 9 dieselbe Schulart.

*Übertragung der Schulträgerschaft auf die Kommunen.*

	Integration bzw. Inklusion von Schülern mit Lerndefiziten oder sonderpädagogischem Förderbedarf.
ab 1980	Tiefgreifende Lehrplanreform, Einführung der klassenlosen gymnasialen Oberstufe, Abschaffung der Niveaueurse in den Klassen 1-9 der peruskoulu.
ab 1990	Weitere Lehrplanreformen <i>Abschaffung der Schulinspektion</i> Stärkung der Verantwortlichkeit der Kommunen und Schulen Einführung der schulischen Evaluation Öffnung der Schulen für die Informationsgesellschaft Landesweite Fortbildungs- und Schulprojekte <ul style="list-style-type: none"><li>• Fremdsprachenvielfalt</li><li>• Mathematik- und Naturwissenschaften</li><li>• Förderung der Lesekompetenz</li><li>• Virtuelle Schule</li></ul>

Die wesentlichen Faktoren für die finnische Schulpolitik der vergangenen Jahrzehnte lassen sich so zusammenfassen:

Man hat mit vereinten Kräften Ernst gemacht mit dem Anspruch der Verfassung, nämlich allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu garantieren, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, von ihrem Wohnort und von ihrem Geschlecht. Und man ist beileibe noch nicht am Ende mit dieser gewaltigen Anstrengung. Eben aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Pisa-Studie in der finnischen Öffentlichkeit nur kurz und ohne Selbstzufriedenheit zur Kenntnis genommen und die noch anstehenden Ziele selbstkritisch angegangen worden.

Bildung und vor allem schulische Grundbildung innerhalb der Pflichtschulzeit geht alle gleichermaßen an. Bildung kann weder quantitativ noch qualitativ aufgeteilt oder zugeteilt werden, denn jegliche Teilung von Bildung schwächt den Bildungsstandard für alle. Und das kann sich eine moderne Gesellschaft, deren einziges Zukunftskapital das Wissen und Können der Generation von morgen ist, einfach nicht leisten. Deshalb ist die schulische Entwicklung in Finnland seit Jahrzehnten eine



Folge von Veränderungen und Reformen, die unter grundsätzlichem Konsens einer Bildungsgesellschaft abläuft.

Bildung und Schulbildung ist kein Zustand, sondern ein lebendiger Prozess, an dem alle Beteiligten wach und aktiv teilnehmen und teilhaben müssen. Und dieser Prozess folgt wachsam den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Entwicklungen. Aus diesem Grund ist es müßig, grundsätzlich über die Ganztageschule nachzudenken:

Sie ist die kommende Schulform in einer Gesellschaft, die es Ernst nimmt mit gleichen Bildungschancen und die heranwachsenden Generationen für die Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte rüstet.

In den neuen finnischen Rahmenlehrplänen oder nationalen Standards, wie man diese in Deutschland oft nennt, geht es nicht nur um zu vermittelndes Fachwissen, sondern vor allem um Kompetenzen, die über Fachwissen erworben werden. Es geht nicht nur darum, welchen Stoff Lehrer unterrichten müssen, sondern darum, was Schüler nach einem oder mehreren Schuljahren oder am Ende ihrer Pflichtschulzeit können sollen, um für die Herausforderungen des Lebens in der Gesellschaft von heute oder besser gesagt von morgen bestehen zu können und dabei ihre Rolle als Menschen in einem komplizierten Sozialwesen einnehmen können, das von Menschen in humaner Verantwortung und nicht von Technologie bestimmt wird.

Neben der Stoffvermittlung heißen die beiden anderen Säulen der Schule von morgen:

- Wie können Schüler Lernen lernen und Verantwortung für ihr eigenes persönliches Lernen übernehmen und
- wie können Schüler das Lernen in der Schule als Beginn für ihr lebenslanges Lernen begreifen und akzeptieren und Lernen als Lebenseinstellung, als lebenslangen Vorgang adaptieren?

Lassen Sie mich einige der insgesamt 25 Aufforderungen nennen, die in Finnland in den neuen Rahmenrichtlinien sozusagen als Präambel an die Institution Schule gerichtet werden:

## **Auszug aus dem Rahmenlehrplanentwurf für die Gesamtschule (1-9)**

### **Stand Dezember 2003**

- Wie werden ethische Werte in der schulischen Arbeit sichtbar?
- Wie werden allgemeine Erziehungsziele mit dem Unterricht verbunden?
- Für welches Fremdsprachenangebot entscheidet man sich?
- Wie sieht die örtliche Stundentafel aus?
- Wie verwirklicht die Schule ihren Kulturbegriff?
- Welche unterrichtsdidaktischen Schwerpunkte werden gesetzt?
- Wie werden Fächer übergreifende Einheiten realisiert?
- Welches sind die Unterrichtsziele und Inhalte in den Jahrgangsstufen in den verschiedenen Fächern?
- Welche Fächer werden als Wahlfächer angeboten?
- Welche Ziele sollen das Schülerverhalten bestimmen?
- Wie wird die Kooperation zwischen Schule und Vorschule bewerkstelligt?
- Wie wird die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern organisiert?
- Wie sieht die Kooperation mit allen sonstigen Partnern aus?
- Wie werden Schülerfürsorge und die damit verbundenen Maßnahmen organisiert?
- Welche Grundsätze werden bei der Erstellung der örtlichen Lehrpläne verfolgt?
- Wie wird Unterrichts- und Schullaufbahnberatung verwirklicht und wie das Kennen lernen des Arbeitslebens realisiert?
- Welche Arbeitsgemeinschaften und freiwillige Tätigkeiten in Gruppen werden eingerichtet?
- Wie wird Förderunterricht für alle Stufen organisiert?
- Wie wird Förderunterricht realisiert für Schüler, die besondere Fördermaßnahmen benötigen?
- Wie wird der Unterricht organisiert für Schüler, die unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen angehören?

- Wie erfolgt die Bewertung von Schülerleistungen auf der Grundbeschreibung, was gutes Können ist?
- Nach welchen Grundsätzen erfolgen Fortschritte beim Lernen?
- Welche Rolle haben Zeugnisse?
- Welche Strategien werden beim Wissenserwerb verfolgt?
- Auf welche Weise entwickelt die Schule ihr Tätigkeit weiter und wie evaluiert sie diese?

Diese Überlegungen haben beileibe keinen ornamentarischen Charakter, sondern mit ihnen müssen und dürfen sich die Lehrerkollegien an allen etwa 4000 finnischen Schulen gemeinsam mit ihren Schulträgern auseinandersetzen und in ihre örtlichen schulischen Lehrpläne mit aufnehmen. Mehr als bisher sollen dabei die örtlichen Lernumfelder der Schulen in den Kommunen berücksichtigt werden.

In Finnland gehört das warme kostenlose Mittagessen für alle Schüler zur Selbstverständlichkeit als Grundvoraussetzung für physisches Wohlbefinden in der Schule. Schon wegen der täglich eingeplanten Mahlzeit und der zwischen allen Stunden liegenden im Vergleich zu deutschen Schulen wesentlich längeren Pausen dauern die Schulen seit jeher fast den ganzen Tag, wenn auch bisher nur etwa 10 Prozent der finnischen Schulen pädagogisch ausgeprägte Ganztagesbetreuung haben. Aber der Trend ist klar. Wie schon erwähnt, werden Ganztagesangebote mit pädagogischer Betreuung zur Zukunft der finnischen Schule gehören, wobei jede Schule selbst prüfen muss, wie sie den Bedürfnissen von Schülern und Eltern Rechnung tragen kann.

Der Boden ist bereits vorbereitet durch Fachkräfte, die sich seit vielen Jahren an jeder Schule des Landes um das Wohlbefinden der Schüler bemühen:

Neben den Klassenlehrern und Fachlehrern sind das die Schulleiter, die Schulassistenten, die Schulpsychologen, die Gesundheitsfürsorgerinnen, die Sonderpädagogen, die Kuratoren und die Schullaufbahnberater. Bildung geht alle an, nicht zuletzt auch die Eltern. Und um Dinge, die alle angehen, müssen sich auch alle gemeinsam kümmern. Auch in Finnland sind infolge der globalen wirtschaftlichen Entwicklung öffentliche Ressourcen weniger geworden und das Hauptthema der bildungspoliti-



schen Diskussion bildet zurzeit die Aufrechterhaltung der schulischen Fürsorge für alle Schüler.

Die Informationsgesellschaft verträgt sich nicht mit der verwalteten Schule, sondern sie braucht Bildungseinrichtungen von der Vorschule bis zur Volkshochschule, die im Zusammenwirken von Selbstverantwortung und freier Entscheidungsmöglichkeit Schule und Bildung vor Ort organisieren. Diesen Rahmen muss die Schulpolitik schaffen und bereitstellen.

Auf Lehrer und Schüler kommt ebenfalls eine wichtige Umstellung zu.

Bildung, Unterrichten und Lernen kann sich nicht mehr an der reinen Stoffvermittlung und normativem Testen und Abfragen im Wechselspiel zwischen Lehrendem und Lernendem orientieren.

Wie entsetzlich tief diese Einstellung in Deutschland verbreitet ist, zeigt sich an der meiner Meinung nach skandalösen Popularität der kommerziellen Nachhilfeeinrichtungen, wo gegen Bezahlung Hilfe versprochen wird bei Problemen, die eigentlich von den Schulen gelöst werden müssen.

Alle technische Ausstattung hilft nichts, wenn im Umgang der Beteiligten in der Einrichtung Schule nicht ein anderer Lernbegriff in einer anderen Lernumgebung Eingang findet. Der Lernbegriff muss von Vertrauen, Hilfe, partnerschaftlichem Arbeiten, Formen selbst verantwortlichen Lernens und Verantwortung bestimmt werden. Und die Lernumgebung muss offen, anregend, ziel- und ergebnisorientiert sein und viele neue Fenster in die Welt des Lernens öffnen.

Schule muss Schüler stark machen und darf sie nicht schwächen. Sie muss mutig machen und nicht Angst verbreiten. Sie muss Lernwege öffnen und Barrieren abbauen. Sie muss Menschen bilden und darf sie nicht eingebildet machen.

In die finnischen Rahmenlehrpläne oder nationalen Standards, die im nächsten Jahr in Kraft treten werden, beziehen sich zwei der insgesamt sieben fächerübergreifenden Prinzipien auf die Arbeit mit den neuen Medien:

An dritter Stelle steht »Kommunikation und Medienkompetenz« und an siebter Stelle »Mensch und Technologie«. Angeführt werden die Unterrichtsprinzipien, die in allen Unterrichtsfächern Beachtung finden müssen, von der Einheit »Mensch werden«.

Alle Schulen sind in Finnland am Netz, alle Schüler haben spätestens ab der zweiten Klasse ein Passwort und einen Zugang zum Internet, es kommen immer weniger Schüler auf einen Computer und immer mehr Klassenräume werden in den nächsten zwei bis drei Jahren mit einer Dokumentenkamera und mit einem Beamer und sehr viele mit einer Videokonferenzanlage ausgestattet sein.

Aber noch wichtiger als die technische Ausstattung sind die Grundsätze, die die Unterrichtsarbeit bestimmen und in den neuen Standards zu finden sind:

- Unterricht unter Lehreranweisung, in Selbsttätigkeit oder in Interaktion mit Lehrer oder anderen Schülern in einer offenen, ermutigenden, stressfreien und positiven Atmosphäre, wobei die Lernumgebung so einzurichten ist, dass sie ästhetisch als angenehm erfahren wird. Räume und Lernmittel sollen flexibel zu gebrauchen sein für aktives und selbstständiges Lernen und Arbeiten.
- Die Lernumgebung und Ausstattung muss das Hineinwachsen des Schülers in die Informationsgesellschaft fördern und zugleich Möglichkeiten geben, die Computer und andere medientechnische Mittel wie das Internet aktiv zu benutzen und zu beherrschen, ohne von ihnen beherrscht zu werden.

Kurz: Der Unterricht muss von Motivation, Neugier, Aktivität, Selbststeuerung und schöpferischem Arbeiten geprägt sein.

Das wird nicht ohne Blickveränderungen und Paradigmenwechsel möglich sein.

In den vergangenen Monaten haben wir in Finnland über die Bildungsplanung nachgedacht und diskutiert, welche die Jahre nach 2015 bestimmen wird. Niemand kann exakt vorhersagen, welche Details in Zukunft eine Rolle spielen werden, aber ganz sicher wird die schulische Arbeit von diesen Megatrends stark beeinflusst werden:

- Globalisierung und Internationalisierung
- Symptome einer älter werdenden Gesellschaft
- Wandlung der Form und des Begriffes von Arbeit
- Regionalisierung und geringere Bedeutung von Staaten
- Migration von anderen Ländern und in andere Länder

- Schöpferisch die Zukunft gestalten
- Erhaltung der Wohlfahrtsgesellschaft
- Wertschätzung anderer, Toleranz und Verhinderung von Ausgrenzung
- Übergang von der Informations- und Wissensgesellschaft zur biotechnologischen Gesellschaft mit bedeutenden Herausforderungen in technologischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, ethischen und juristischen Bereichen
- das Mitwirken und Zurechtkommen aller in einer immer komplizierter werdenden Gesellschaft, was höchst mögliche Bildungsanstrengungen voraussetzt.

Wenn man mich fragte, was ich aus den finnischen Erfahrungen an Empfehlungen weiter geben könnte, dann würde ich diese auf folgende Punkte bringen:

- Verpassen Sie die Gelegenheit nicht, in Zusammenhang mit der Einführung der neuen Medien in die Schulen Abschied zu nehmen von »Ad hoc-Reformen« und setzen Sie alles daran, eine strategische Entwicklung für ihren Einsatz an den Schulen zu erarbeiten.
- Definieren Sie für Ihre Schüler altersgemäße aber nicht zu anspruchsvollen Standards, die sich nicht nur auf Inhalte, sondern mehr noch auf Kompetenzen beziehen.
- Orientieren Sie Unterrichten und Lehren nicht an zu verabreichenden Stoffabfüllungen, sondern an den angestrebten Ergebnissen.
- Arbeiten Sie mit daran, dass Schulen mehr Eigenständigkeit bekommen und teure und unnütze Schulaufsicht in partnerschaftliche Evaluierungssysteme umgepolt wird.
- Orientieren Sie sich an den besten funktionierenden Beispielen. Die Welt ist voll davon.
- Machen Sie Schule zu Kooperationswerkstätten mit einer erfrischenden Vielfältigkeit.
- Vergessen Sie die Behauptung, dass heterogene Gruppen weniger leistungsfähig wären.



- Bauen Sie bürokratische und systemimmanente Barrieren ab. Sie behindern Lernen, Bildung und Chancengleichheit.
- Überdenken Sie die traditionellen Formen der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldungen an die Schüler.
- Und verstehen Sie Ihren Beruf als Lehrer nicht als Wissensregulierer und Stoffverwalter, sondern übernehmen Sie Verantwortung als Wissensvermittler.
- Vergessen Sie nicht, dass jede Bildung und Ausbildung neben der Persönlichkeitsentwicklung auf ein Berufsleben vorbereitet. Und dass dieser lebenslange Aspekt auch in allen Formen allgemeinbildender Schulen eine zentrale Rolle spielen muss.

Finnland hat auf internationaler Ebene die schulpolitische Diskussion ganz ungewollt aber wie es scheint nachhaltig befruchtet. In Deutschland ist die Vorstellung einer humanen und schülergerechten Schule immer noch lebendig. Das zeigt die einzigartige gesamtgesellschaftliche Diskussion im vor allem deutschsprachigen Europa im Laufe der letzten Jahre.

Konfuzius hatte viele weise Gedanken. Und einer von ihnen richtet sich an die, welche für die Geschicke eines Volkes Verantwortung tragen:

„Bilde das Volk und mache es wohlhabend.“

Bildung und Wohlergehen gehören zusammen. Und ich möchte noch weiter gehen: Bildung und Wohlergehen bedingen einander.

Von Henry Ford stammt der berühmte Satz:

„Die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beginnt nicht in der Fabrikhalle oder im Forschungslabor. Sie beginnt im Klassenzimmer.“

Und in Afrika gibt es eine Weisheit, die dort jedes Kind kennt:

„Um ein Kind zu erziehen, braucht es das ganze Dorf.“

## „Weil wir auch mal was bestimmen wollen!“<sup>1,2</sup>

Axel Backhaus

Im Vorfeld der Tagung »Demokratische Grundschule« haben wir Kindern aus verschiedenen Grundschulen<sup>3</sup> des Regelschulsystems drei Fragen zum Thema vorgelegt, zu denen sie Stellung beziehen sollten. Solche Befragungen und damit die Einholung der Perspektive des Kindes auf Schule sind nicht neu: Bereits 1982 hat Zinnecker in den Anfängen der Kindheitsforschung Texte von Kindern und Jugendlichen zur Schule im Band »Schule gehen Tag für Tag« gesammelt und herausgegeben. Doch waren diese Texte nicht auf unsere Fragestellung ausgerichtet.

Unsere Fragen beschäftigten sich mit dem Thema Partizipation im schulischen Raum, also der Frage, ob und was Kinder aus ihrer Sicht in der Schule in welchem Umfang mitentscheiden sollten. Im Originalwortlaut hießen die drei Fragen:

- Was, meinst du, sollten Kinder in der Schule selbst entscheiden können?
- Warum wärst du gerne in einer Schule, in der Kinder mehr entscheiden können?
- Was wäre, wenn Kinder in der Schule alles selbst entscheiden könnten?

Sie decken damit die Inhaltsebene ab, die emotionale Dimension wird erfasst, wie auch die Frage, wie weitreichend eine solche Beteiligung in den Augen der Kinder erfolgen sollte.

Vorgabe an die Kinder war die Bearbeitung dieser Fragen, die Möglichkeiten in der Umsetzung reichten dabei von Texten, auch Ein-Satz-Statements, über Tonaufzeichnungen bis hin zu zeichnerischen Lösungen.

---

<sup>1</sup> Kinderzitate finden sich in Anführungszeichen; sie wurden (weitgehend) ohne grammatikalische oder orthografische Korrekturen übernommen.

<sup>2</sup> Mit Dank an Janina Bernshausen, Elena Schiemann und Simone Knorre, die bei der Erstellung und der Sichtung/ Abschrift der Kindertexte geholfen haben.

<sup>3</sup> Der Dank geht an die Studentinnen, Lehramtsanwärterinnen und LehrerInnen Sabine Bock, Inga Bude, Susanne Giercke, Vera Berger, Jennifer Schmitz, Melanie Moskopp und Walter Hövel sowie die Kinder ihrer Klassen.

Die Kinder (aus zweiten bis vierten Klassen) kamen dabei aus ganz unterschiedlichen Schulen: Von der Grundschule Harmonie in Eitorf<sup>4</sup>, in der bereits eine weitreichende Mit- und Selbstbestimmung von Kindern auf der politischen<sup>5</sup> wie der methodisch-inhaltlichen Ebene ermöglicht wird, bis hin zu Schulen, in denen Kindern bislang nur wenige Rechte zur Mitbestimmung eingeräumt werden.

Es war eine schwierige Aufgabe für die Kinder, wie vielen ihrer Bearbeitungen anzusehen ist, und es war eine Aufgabe, die durch längerfristige oder rahmende Prozesse begünstigt worden wäre. Sowohl in der Gruppendiskussion der Eitorfer Kinder<sup>6</sup> zu den Fragen als auch bei den schriftlichen Bearbeitungen wird dies sichtbar. So bestanden in der Diskussion offensichtlich zunächst Grenzen in den Köpfen der Kinder, die weitreichende Veränderungen nicht zuließen. Zudem zeigten sie sich pessimistisch hinsichtlich des Vertrauens in die Kinder und damit in sich selbst und der bestehenden Möglichkeiten für Veränderungen Pessimismus vor. Mit Fortsetzung der Diskussion aber erweiterte sich durch zunächst einzelne Äußerungen der Gedankenhorizont und die pessimistische Grundeinstellung wurde durch eine optimistischere und realistischere Einschätzung von Möglichkeiten ersetzt. Genauso ist es bei den schriftlichen Produkten: Produkte zusammen arbeitender Kinder ähneln sich und weichen nur wenig von den bekannten Strukturen ab; mit fortlaufender Zeit erweitern einzelne Kinder jedoch diesen Rahmen, sodass diese Produkte bei sensibler Durchleuchtung als Fundgrube von Wünschen und Vorschlägen zur Beteiligung von Kindern gesehen werden können<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Hövel (2005).

<sup>5</sup> Demokratische Strukturen wie Kreis, Schulparlament, Klassenrat gehören fest zum Schulalltag.

<sup>6</sup> Diese wird hier inhaltlich weitgehend ausgeklammert, da sie an anderer Stelle thematisiert wird (vgl. Brügelmann 2008 i. V.).

<sup>7</sup> Abstecher zur Schulmodernisierung: Viele der Kindertexte erscheinen nach dem Muster „die den Kindern bekannte Schule zuzüglich ein paar Blümchen“. Mag man darüber noch lächeln, so macht der Befund, dass auch viele Lehramtsstudierende bei der Aufgabe eine gute Schule zu skizzieren, ein Haus des Lernens zu erschaffen oder einen modernen Klassenraum zu gestalten auf dieses Schema zurückgreifen, nachdenklich.



### **Kinder wünschen sich Beteiligung... ...abhängig von ihren Vorerfahrungen**

Dabei wurde deutlich: Das Maß aber auch offensichtlich die Intensität der Äußerungen zu normativen Fragen der Beteiligung ist abhängig von ihren Vorerfahrungen. Kinder, denen bereits mehr Freiheiten eingeräumt wurden, haben nicht zwingend weiterreichende Forderungen (schließlich ist der Wunsch „frei zu haben“ nicht weniger weitreichend als die Aussage, dass „Kinder selbst entscheiden können sollten, was sie machen“), aber doch spezifischere und – wie es scheint – reflektiertere Gedanken. Dies gilt sicherlich nicht für jedes einzelne der Kinder, doch scheint dies – ohne es statistisch prüfen zu können – für die verschiedenen Gruppen zu gelten und ist ja auch durchaus plausibel.

### **Wünsche der Kinder – vom Baumhaus bis zur weitreichenden Schulveränderung**

*Bedürfnisse und Träume:*

*„Im Winter keine Schule und im Sommer Hitzefrei“*

Kinder wollen (mehr) mitentscheiden, dies gilt offensichtlich für alle Kinder, unabhängig von ihren Vorerfahrungen. Es finden sich in den Texten Wünsche, bei denen es erschreckt und betrübt, dass sie nicht zum Standard der heutigen Grundschule gehören. Sie betreffen die menschlichen Grundbedürfnisse und auch ihre Rechte, z. B. das Recht auf Gesundheit. Die Kinder wollen essen und trinken, wann sie es wollen („Wenn wir Hunger haben“), auf Toilette gehen, „wenn man muss“, eine Pause machen, wenn man sie braucht („weil man das ja am besten selber entscheiden kann“) und dass „man auch mal aufstehen kann“. Zudem soll der Ranzen nicht so schwer sein.

Daneben finden sich ganz konkrete Wünsche zur Veränderung des Schul(all)tags, insbesondere zur Pause. Sie wollen einen Spielplatz oder ein Baumhaus bauen, an der Tafel malen, ihr Spielzeug mit in die Schule bringen dürfen, mehr Spielzeit haben (auch samstags) und dafür den Computer benutzen dürfen. Sie wollen mehr und längere Pausen (im Wechsel Stunde – Pause – Stunde – Pause), bei Schneefall nur Pause, einen späteren Schulbeginn und längere Ferien (bis hin zu „das ganze Jahr“). Kommen diese Ideen noch als bloßer Wunsch die Freiräume zu erweitern daher, so zeugen andere Beiträge von großer Nachdenklich-

keit. Der spätere Schulbeginn wird damit begründet, dass ein Ausschlafen möglich sein soll. Die Pause soll bestimmte Tätigkeiten ermöglichen, z. B. das Beobachten und Füttern der Fische. Vor allem aber wollen Kinder entscheiden können, wann sie Pause haben. Die 9-jährige Jana<sup>8</sup> beschreibt es so: „Es wäre sehr schön, wenn es Pause gäbe, dann wenn wir Lust dazu haben. Zum Beispiel, wenn man gerade gut am Rechnen ist und der Lehrer oder die Lehrerin sagt ‚Jetzt ist Pause!‘ könnte man dann nicht sagen: ‚Ich gehe jetzt nicht in die Pause, ich rechne gerade so gut, ich mach meine Pause in einer halben Stunde‘“. Ihre Freundin führt den Gedanken weiter: „Aber dann muss die ganze Schule das ändern, weil sonst ist man ganz alleine draußen“.

### *Schule als Lebensraum...*

Wer das Bild von Kindern hat, sie wollten lediglich ihre Freiheiten ausweiten, der irrt sich bei diesem Themenblock. Kinder wollen weit mehr als über größere Annehmlichkeiten entscheiden.

Statt zugeordnet und durch die Gegend geschoben zu werden, wollen sie entscheiden, „welche Lehrerin wir haben“ und „zu welcher Lehrerin wir gehen, wenn Frau Sundermann krank ist“, damit „wir in die Klasse dürfen [...], wo wir wollen“. Sie identifizieren sich weit mehr mit Schule, als dies vermutlich viele ahnen. Anders ist nicht zu erklären, warum sie entscheiden wollen, „wann in der Schule ein Fest“ ist, „wie das Klassenzimmer aussieht“, und „das wir in der Schule schlafen dürfen“. Auch zu schulorganisatorischen Fragen gibt es Gedanken: Die 8-jährige Anna würde, wenn sie (mit-)entscheiden könnte, mehr Klassenfahrten durchführen und „jeden Tag einen Ausflug machen“ und die gleichaltrige Katja denkt, es wäre gut, „das es eine Klasse für Jungs und eine für beide gibt“.

Wenn Melissa (9 Jahre) entscheiden könnte, „dann könnten wir gemeinsam eine Gemeinschaft gründen“. Bislang war ihr und ihren Klassenkameraden das wohl nicht möglich.

### *...und Grenzen für den außerschulischen Bereich*

Die Kinder setzen aber auch Grenzen für ihr außerschulisches Leben. Neben geeigneteren Schulanfangszeiten äußern sie Ideen zum Unter-

---

<sup>8</sup> Alle Kindernamen und der Name der Klassenlehrerin wurden geändert.

richtsende. Um gemeinsamen Aktivitäten nachgehen zu können, sollten „alle Kinder zur gleichen Zeit Schulschluss haben“ und die Schule soll „um 13.00 Uhr zu Ende sein, um reiten gehen zu können“. Die 9-jährige Tanja meldet sich zu einem aktuellen Thema zu Wort: Wenn sie (mit-)entscheiden dürfe, gäbe es keinen Unterricht am Samstag, „denn dann könnte man keinen Familienausflug machen“.

### *Unterschiedlichste Stundenpläne*

Viele Kinder beantworteten die Frage, was sie in der Schule entscheiden können sollten, mit der Erstellung eines Wunschstundenplans. Dort reißen sich lange unterrichtsfreie Zeiten an vervielfachte Lieblingsfächer. Kunst und Sport sind hier besonders beliebt<sup>9</sup>. Daneben finden sich aber auch ganz andere Inhalte: Zum Eisessen gesellen sich auch das Safttrinken, das Spielen mit dem „Gäimbäi“ (Gameboy), das Ärgern von Marta, Schlagen und Lachen. Bei dem 10-jährigen Walter nimmt das Fach „machen-was-man-will“ den gesamten Dienstag sowie den Freitag in Anspruch.

### *Es geht ums Lernen...*

Wer denkt, dieses »Machen-was-man-will« erschöpfe sich in Freizeitaktivitäten, muss dieses Bild revidieren. Kinder haben zahlreiche Vorstellungen, wie sie sich das schulische Lernen vorstellen bzw. wie sie es ändern würden, wenn sie mitentscheiden könnten. Dabei bewegen sie sich teilweise wiederum innerhalb des faktisch bestehenden Rahmens (so will die 9-jährige Ruth mitentscheiden, „wann wir eine Arbeit schreiben“ und „wieviel auf dem Arbeitsplan steht“), teilweise (er-)finden sie jedoch einen Unterricht, der den bestehenden Unterricht in allen denkbaren Dimensionen<sup>10</sup> erweitert: Die 8-jährige Lena hat genaue Vorstellungen zur organisatorisch-methodischen Ebene. Sie schreibt: „Ich glaube es wäre besser, wenn die Kinder freie Auswahl hätten, wo und wie sie arbeiten könnten, weil sie das selber ja am besten entscheiden können“. Andere Kinder wollen selbst ihre Sitzplätze auswählen können und „wer neben wem sitzt“. Und wie unterschiedlich die Erfahrungen der Kinder sind, zeigt das Zitat von Maja, welche, wenn sie zu entscheiden hätte,

---

<sup>9</sup> Ein Befund, der sich im Übrigen mit der repräsentativen Befragung von SchülerInnen in NRW deckt (vgl. Behnken/Zinnecker u. a. (2005, 10)).

<sup>10</sup> Vgl. bspw. Peschel (2002).



dies erlaubte: „Dann dürften wir, wenn wir was nicht verstanden haben den Nachbarn fragen“.

Orte werden dabei über das Schulzimmer hinaus erweitert („Das wir mal draußen Unterricht machen dürfen“) und strikte Zeitgrenzen aufgelöst: „Wenn wir ein Buch ausleihen [...], dass wir dann entscheiden können wie lange“.

*„Wenn ich sage ich mache matte, das ich auch matte machen darf“*

Die Kinder machen bei der organisatorisch-methodischen Ebene aber nicht Halt. Sie wollen auf der inhaltlichen Ebene entscheiden können, „was ich lerne“ und „was wir machen im Unterricht“, damit die Kinder wählen können, „welche Arbeit ihnen am besten gefällt“.

Auf den Punkt bringt der 9-jährige Oliver die von Malte formulierte Aufgabe zu entscheiden, „was wir im Unterricht machen“, indem er mitbestimmen will, „welche fächer es gibt“ und „was man in den fächern tut“. Die Kinder würden dabei mit „Arbeitslaptops“ ausgestattet und könnten wählen, „welchen Lehrer wir an jedem Tag wollen“. Sie würden sich weniger und vor allem leichtere Hausaufgaben aufgeben, „damit man auch ein bisschen Freizeit hat“. Alles entscheiden wollte Lea (9 Jahre) jedoch nicht, denn das wäre „doof, weil man nie Hausaufgaben machen muss“.

*Warum Veränderung?*

*In der Schule „entscheidet immer der Lehrer – wie ein König“*

Es gibt viele Gründe, weshalb sich Kinder andere Zustände wünschen oder diese herbeiführen wollten, wenn sie in der Schule (mehr) entscheiden könnten. Ein immer wiederkehrender Grund ist die Kritik an den bestehenden Machtverhältnissen in der Klasse. Sophie beklagt, „wir müssen ja immer auf die Lehrerin hören“; ein anderes Kind ergänzt, dass die Lehrerin oft etwas bestimmt, „was ich langweilig finde oder nicht kann“. (Mit-)Bestimmen zu können ist wichtig, damit „man nicht rumkommandiert wird“ und damit man nicht auf den Lehrer hören muss, der „nicht bestimmen (soll), was ich machen muss“. Auch einzelne Bereiche werden für die Mitbestimmung auserkoren; so will die oben bereits zitierte Lea „z. B. über die Noten“ entscheiden.

Die Begründung reicht aber weiter und weist auf ein hohes Moralverständnis hin. Kinder wollen mehr entscheiden, weil das „fair ist, nämlich

können auch mal die Kinder etwas bestimmen“, „weil man sich [dann] mehr agseptiert fñlt“ und weil die Kinder „Ernst genommen werden“. Doch es besteht auch Skepsis...

*„...weil sonst das reinste Kaos herrschen würde“*

Viele Kinder betonen, dass die Lehrer auch entscheiden können müssen, „weil sonst würden wir nichts lernen“ und „weil sonst alles aus Kontrolle fallen würde“.

Diese Sorge besteht insbesondere dann, wenn die Kinder alles entscheiden könnten, wie es in unserer dritten Frage intendiert war.

„Dann ist alles blöd“, wenn die Kinder alles entscheiden könnten, meint Julian. Ebenso sehen es andere Kinder, die betonen, dass die Schule dann „zusammenfallen“ würde und bald „alle Sachen kaputt“ seien. Deshalb meint der 9-jährige Roger: „ein paar Regeln muss es geben“, schließlich „wäre sonst alles durcheinander“. Dem können andere dagegen etwas abgewinnen: „Das wäre sehr cool aber viel Chaos“.

Die Skepsis liegt oftmals im vermuteten eigenen Verhalten der Kinder begründet, denn dann, wenn Kinder alles entscheiden würden, „wären die meisten laut“, „alle wären faul“ und es wäre „dreckig“. „Nicht ganz alles“ dürften die Kinder deshalb entscheiden, weil man sonst „nur Blödsinn machen würde“. Dass dies nicht gut sein kann, mutmaßen sie, denn „dann lernt man zu wenig“ und dann „hätte man nicht so gut schangsen auf ein Gymnasium zu kommen“, meint Ann-Kristin, die auch auf die Verwertbarkeit des Gelernten schaut. Der gleichaltrige Deniz sieht Konflikte: „Es gäbe Streit, der eine will das machen und der andere das und das wäre nicht gut“ und deshalb würde „sie [die Schule] nach kurzem dicht gemacht werden“.

Nicht ganz so pessimistisch sehen dies andere. Sie haben Vorschläge und mehr Selbstvertrauen die Frage „Was wäre, wenn Kinder alles entscheiden dürften?“ positiver zu beantworten. Katrin schätzt ein, dass das „sehr sehr sehr schön“ und sie deshalb glücklich wäre. Andere betonen, dass sie dann viel lieber zur Schule gehen würden. Fürsorglich zeigt sich schließlich ein 8-jähriges Mädchen, das schreibt: „Dann wäre es nicht so anstrengend für die Lehrerin“.

Sandrine hätte gerne eine Schule, in der sie alles entscheiden kann, „weil ich es vielleicht besser machen könnte oder es würd den Kindern gefallen“. Und den Problemen der Lautstärke würde die 9-jährige Jule so

begegnen: „Dann würde das Kind selbst sagen, dass alle leise sein müssen“. So einfach kann es sein. Bei der Frage, warum man schließlich Kinder mehr entscheiden lassen sollte, sind sich die Kinder einig: weil man „mehr Freiheit“ hätte, es „mehr Spaß“ machen würde, „ich mich mehr bewegen kann“ und „weil wir dann fröhlich nach Hause kommen“.

Kinder wollen mehr (mit-)entscheiden. Neben Wünschen und der Schaffung größerer (aber auch begründeter) Freiräume und der Einforderung der Erfüllung von Grundbedürfnissen finden sich konkrete Vorschläge zur Veränderung von Lernkultur und Lebensraum Schule. Selbst wenn man sich nicht aufmacht Schule radikal zu verändern: LehrerInnen sollten ihre Kinder fragen, was sie (mit-)entscheiden wollen und genauer hinschauen, was die Wünsche der Kinder bedeuten könnten. Sicher kann der Wunsch „jeden Tag einen Ausflug zu machen“ als Wunschtraum mit einem Lächeln zurückwiesen werden. Genauso kann man darin das Bedürfnis sehen, öfter außerschulische Lernorte aufzusuchen. Statt solche Wünsche also vorschnell als unrealistisch zu übergehen, kann man genau hinschauen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten prüfen – mit den Kindern. Vieles könnte dann besser und auch, wie eines der Kinder schrieb, »fairer« sein in unserer Schule.



# Mitentscheiden in der Schule

## Eine Befragung von Kindern

Melanie Moskopp

Anlass des Gesprächs war eine Anfrage im Vorfeld der Tagung »Demokratische Grundschule«, die Kinder zu folgenden Fragen arbeiten zu lassen:

- Was, meinst du, sollten Kinder in der Schule selbst entscheiden können?
- Warum wärest du gerne in einer Schule, in der Kinder mehr entscheiden können?
- Was wäre, wenn Kinder in der Schule alles selbst entscheiden könnten?

Die folgende Mitschrift und Zusammenfassung ist von mir als Teilnehmerin an der Diskussion im Nachhinein erstellt worden. Schriftliche Statements der Kinder werden unkorrigiert abgedruckt, mündliche Änderungen werden möglichst exakt wiedergegeben. Als Zitat gekennzeichnete Passagen sind von mir in der Diskussion wörtlich notiert worden

### **Rahmenbedingungen der Befragung**

Aus jeder Klasse der Schule waren zwei Kinder vertreten. Dabei war in den häufigsten Fällen (abgesehen von einer Klasse) ein Kind dabei, das vorher bereits eine andere Schule besucht hatte, also zwei Perspektiven mitbrachte. Wir haben den Kindern die Fragestellung wortwörtlich vorgelegt. Sie war ihnen während der ganzen Diskussion vor Augen. 14 Kinder waren beteiligt. Sie haben die jeweiligen Fragestellungen aufgegriffen und mit ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten verknüpft. Dadurch kam eine Diskussion zustande, die sich im Kern um die in der Schule gelebte Demokratie drehte, in der aber auch auf die Aussagen der Vorgänger Bezug genommen wurde. In unseren<sup>1</sup> Notizen haben wir versucht, die Aussagen festzuhalten. Die folgenden Punkte sind ausschließlich Aussagen der Kinder. Wir haben nur sehr selten Denkanstöße gegeben (kenntlich an den hervorgehobenen Fragestellungen). Vor allem im

---

<sup>1</sup> Neben mir war als Erwachsener Walter Hövel an der Diskussion beteiligt.

ersten Teil des Gesprächs beziehen die Kinder die »eigenen Entscheidungen« auf ihre Lernprozesse.

### **Zusammenfassung des Gesprächs**

Kinder sollten versuchen selbst zu entscheiden, was sie Lernen wollen. Einzelne Kinder finden es gut, dass sie selbst entscheiden können, wann sie was tun oder lernen, weil sie die Materie dann viel besser verstehen, viel besser reinkommen. Aber Kinder sind unterschiedlich, deswegen gehen sie auch unterschiedlich mit diesbezüglicher Entscheidungsfreiheit um. Manche Kinder können Entscheidungen treffen, also ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, andere können das nicht. Das zeigt sich darin, dass diese Kinder kaum arbeiten, nur Blödsinn machen und Techniken perfektionieren um sich vor dem Lernen zu drücken. Sie sind mit der Freiheit überfordert und können keine eigenen (Lern-)Entscheidungen treffen. Für diese Kinder wäre eine andere Schule besser, weil da immer der Lehrer entscheidet – wie ein König. Es wird aber vermutet, dass diese Kinder an anderen Schulen auch nur Mist bauen. Allerdings ist es hier viel anstrengender, sich selbst zu entscheiden, verglichen mit anderen Schulen, wo es keine Mitbestimmung gibt. Dort ist alles durchorganisiert. Ja, aber der Nachteil ist, dass alle immer im selben Tempo alles machen müssen. Das ist langweilig für die, die das schon können.

Selbst entscheiden zu können ist die beste Möglichkeit. Allerdings besteht die Gefahr, dass man immer nur das macht, was man gerne tun möchte. Daher ist es notwendig, dass es Lernberater gibt, die einem sagen, dass man auch die anderen Dinge nicht vergessen sollte. Man kann ja nicht ein Jahr lang nur malen, sondern muss auch andere Dinge tun. An unserer Schule fehlt, dass man auch mal zum Arbeiten/Lernen gezwungen wird. Die Lehrer sollten Kinder nicht zum Lernen zwingen, „weil dann hat man noch weniger Bock“. Außerdem ist selbst entscheiden gar nicht so schwer, schließlich können andere Kinder ja „auch Ideen geben“. Problematisch wird es, wenn Kinder gar nichts tun. Diese Kinder sollte man antreiben. Es geht nicht, dass Kinder gar nichts tun. Legitim ist, wenn Kinder vielleicht eine Pause machen, um danach weiter zu arbeiten. Den untätigen Kindern muss man helfen,

- beispielsweise indem größere Kinder kleineren Kindern helfen.
- „Lernen ist eigentlich notwendig, also... wenn ein Kind nicht lernen will, dann muss man die Umstände so verändern, dass es ler-

nen will!“ Ja, manche Kinder haben aber zu Hause Stress mit ihren Eltern, also keinen Bock zum arbeiten.

- Man könnte auch Kompromisse aushandeln, nach dem Motto: „Wenn du dies machst, dann darfst du das“. Aber man lernt doch für sich selber und nicht für Belohnungen. Kinder sollen von sich aus arbeiten/lernen. Was man machen muss, macht keinen Spaß, aber was man machen will, macht Spaß
- Hinter der Arbeit/dem Lernen muss etwas Attraktives stecken, beispielsweise die Perspektiven Beruf, oder Geldverdienen
- Probleme müssen geklärt werden.
- Es macht glücklich, wenn man etwas machen will.
- „Mich interessieren Probleme“, die geklärt werden können, Kompromisse und Belohnung sind nicht nötig.
- Man kann erreichen, dass Kinder lernen/arbeiten wollen, indem man ihre Interessen ernst nimmt und zulässt, oder bedeutsame Projekte mit einem gemeinsamen Ziel anregt (bspw. eine CD mit Texten als Weihnachtsgeschenk für die Eltern erstellen)
- Ich schreibe gerne Texte. Das macht mir Spaß, weil ich so viel schreibe. Andere Kinder stellen mir dann Fragen dazu.
- Mathe macht Spaß. Man knobelt das Ergebnis. Ich mag das so und kann auch andere Sachen machen. Man kann sich hier selbst entscheiden, was man machen kann.
- Ich finde deutsch wichtig und es macht mir Spaß
- Ich mache alles gern
- Ich mag gern Musik und möchte später Sängerin werden
- Ich will es und will es nicht – Rechtschreiben – weil ich weiß, dass es wichtig ist und ich es brauche, also mach ich's.
- Ich schreibe für mein Leben gerne. Ich bringe meine Ideen aufs Blatt, weil ich sie sonst in meinem Kopf nicht behalten kann. Ich möchte Schriftsteller werden und dann auf meine Notizen zurückgreifen können
- Kunst, weil freier Ausdruck

Alle Kinder finden es okay, dass sie selbst entscheiden können und sollen. Die Hälfte der Kinder ist der Meinung, dass untätige Kinder zum Arbeiten gezwungen werden sollten. Zwei Drittel der Kinder ist der Ansicht, dass man Kinder eher antreiben als zwingen sollte. Knapp die Hälfte der Kinder glaubt, dass sie auch dann lernen würden, wenn sie



zum Lernen gezwungen würden. Zwei Drittel der Kinder empfindet es als leicht, gelegentlich auch mal als schwierig, sich selbst zu entscheiden. Keinem Kind fallen Entscheidungen richtig schwer.

Wenn Kinder in der Schule alles selbst entscheiden könnten, würde das reinste Chaos ausbrechen. Die Schule würde sich in eine Disco verwandeln und die meisten Kinder würden nicht mehr lernen.  $\frac{1}{4}$  bis  $\frac{1}{2}$  der Kinder würde nur noch draußen rumrennen und tun, wozu sie Lust haben. Man ist sich einig, dass diese Freiheit auch Grenzen haben muss. Das zeigt die Äußerung: „alles selbst entscheiden ist nicht immer gut“. Eine Bedrohung des Lernens wird gefürchtet, schließlich ist Lernen wichtig und es gibt Kinder, die nichts anderes als Blödsinn im Kopf haben und nicht lernen wollen. Den Kindern an der Schule, die sich noch nicht richtig entscheiden können muss geholfen werden. Andererseits hat kein Kind nur Blödsinn im Kopf. Wenn sie sehen würden, dass andere Kinder lernen, könnten sie sich ein Beispiel daran nehmen. An dieser Stelle überlegen die »lernwilligen« Kinder, wie sie »lernunwillige« Kinder »auf ihre Seite ziehen« können. Wenn das funktionieren würde, also eine Schule, an der alle Kinder lernen wollten und Kinder alle Entscheidungen trafen, das wäre der Himmel. Die Überzeugung wird immer stärker, dass Schule auch »in Kinderhand« funktionieren kann, schließlich ist es ja selten, dass *alle* etwas Falsches denken. Die Kinder werden sich ihrer Institutionen und Foren wie Kinderparlament, Schulversammlung, Klassenrat, etc. bewusst und erkennen die Chance, die in der Gemeinsamkeit liegt. Schließlich sind sie überzeugt, dass eine Schule auch funktionieren kann, wenn Kinder alle Entscheidungen treffen.

### **Schriftliches Fazit der beteiligten Kinder**

- Mir ist wehtig geworden das Lehrer kaum gebraucht werden. Kinder können auch allein Schule machen.
- Mein Papa darf nicht über mich bestimmen weil ich selbst entscheiden will. Auch ich das kleine  $1 \times 1$  lernen  $66 + 33 = 99$
- Kinder dürfen Sachen selber entscheiden aber nicht alles. Kinder dürfen nicht alles selber entscheiden dürfen es muß auch Grenzen geben.
- Kinder sollten nicht selbst entscheiden. Man sollte selbst inscheiden was sie Arbeiten in der Schule.

*Schreibe auf, was Dir am wichtigsten war.*

1. Einrad fahren,
2. das man frei lernd,
3. das aur Kinder in Scheidungen drefen döfen.  
Also das der oder die Lerher nich der Könik ist

meine Lererin kan  
manchmal für mich  
entscheiden.  
Meine Elter können für  
imer für mich Ent-  
scheiden.

1. die Sebst enscheidung ist mir wichtig
2. das nicht alle über mich bestimmen weil  
bei abeiten ist die selbstenscheidung was  
du schreibst oder machst sehr wichtig
3. man soll frei lernen und die meinung sa-  
gen dürfen

1. Ich finde es wichtig das alle Kinder ein paar sachen selbst entschei-  
den können z.b. was sie machen, und das sie nicht immer das selbe  
tun.
2. Für mich ist es wichtig das Kinder nicht alles entscheiden können,  
weil sonst vergessen sie das Lernen und wenn die Klasse einen Auf-  
sats schreibt kapirt es nicht worum es geht.
3. Ich mag es wenn ich Lernen kann egal was hauptsache ich kann et-  
was lernen und es macht mir spaß.

*Sollten Kinder in der Schule selbst entscheiden?*

- Kinder sollten versuchen selbst zu entscheiden.
- Manche Kinder brauchen so eine Schule (damit ist eine Schule gemeint,  
an der man was das Lernen betrifft freie Entscheidungen treffen kann  
und den Lernweg und Lerninhalt selbst bestimmen kann)
- Es gibt aber auch Kinder, die in solch einer (demokratischen) Schule nicht  
zurechtkommen, Kinder, die kaum arbeiten. Für die wäre eine andere  
Schule besser.
- Ich finde es gut, dass ich selber entscheiden kann, wann ich Mathe oder  
Deutsch mache, dann versteht man es besser, bekommt es besser rein.
- Das ist die beste Möglichkeit, wenn man selbst entscheiden kann. Aber  
wenn ich nur selbst entscheiden könnte, würde ich immer lesen, deswe-  
gen ist es besser, wenn der Lehrer einen berät: „es wäre besser, wenn du  
auch das und das machen würdest, weil...“
- Man kann ja nicht ein Jahr lang nur malen...man muss auch andere Dinge  
machen.

- Sich selbst entscheiden ist schwierig und viel anstrengender, als in der alten Schule. Da war alles durchorganisiert.
- (Kind, das ebenfalls auf einer anderen Schule war): Ja, aber der Nachteil ist, dass alle immer im selben Tempo alles machen müssen. Das ist langweilig für die, die das schon können.
- Aber selbst entscheiden ist gar nicht schwer, weil andere Kinder ja auch Ideen geben können.
- An anderen Schulen entscheidet immer der Lehrer – wie ein König.
- Aber einige Kinder können keine eigenen (Lern-)Entscheidungen treffen (das äußert sich ihrer Ansicht nach darin, dass die Betroffenen nur Blödsinn machen und Techniken perfektionieren um sich vor dem Lernen zu drücken, oft in dieser Beziehung auch nicht verlässlich sind).
- Manchmal fehlt es an der Schule, dass man gezwungen wird.
- An anderen Schulen bauen die auch nur Mist!
- Die Lehrer sollten Kinder nicht zum Lernen zwingen, weil dann hat man noch weniger Bock.
- Darf man sich entscheiden nichts zu machen?
- Eigentlich nicht.
- Wenn Kinder gar nichts tun/lernen sollte man sie antreiben.
- Aber wie?
- Man sollte den Kindern helfen, die Größeren helfen den Kleineren.
- Wenn das Kind nur eine Pause macht und danach arbeitet, dann ist es akzeptabel.
- „Lernen ist eigentlich notwendig, also...wenn ein Kind nicht lernen will, dann muss man die Umstände so verändern, dass es lernen will!“.
- Ja, manche Kinder haben aber zu Hause stress mit ihren Eltern, also keinen Bock zum arbeiten.
- L. fordert Kompromisse. Bonbon-Pädagogik à la: „wenn du das machst, dann darfst du...“
- Es ist aber doch für einen selber und nicht für Belohnungen. Kinder sollen von sich aus arbeiten/lernen.
- Was man machen muss, macht keinen Spaß, aber was man machen will, macht Spaß
- Hinter der Arbeit/dem Lernen muss etwas attraktives stecken, beispielsweise die Perspektiven Beruf, oder Geld
- Probleme müssen geklärt werden.
- Es macht glücklich, wenn man etwas machen will.
- „Mich interessieren Probleme“, die geklärt werden können.
- Kompromisse und Belohnung sind nicht nötig.



*Frage von uns: wie schafft man Umstände, dass Kinder lernen wollen?*

- Interesse.
- z. B. eine CD machen, die man den Eltern dann zu Weihnachten schenkt. Dann schreibt man gerne Texte dafür und korrigiert so lange, bis sie richtig sind.

*Frage von uns: Wo kommt dein Wille her, wenn du keine Belohnung haben willst? (schwierige Formulierung, daher: was machst du gerne und warum?)*

- Ich schreibe gerne Texte. Das macht mir Spaß, weil ich so viel schreibe. Andere Kinder stellen mir dann Fragen dazu.
- Mathe macht Spaß. Man knobelt das Ergebnis. Ich mag das so und kann auch andere Sachen machen. Man kann sich hier selbst entscheiden, was man machen kann.
- Ich finde deutsch wichtig und es macht mir Spaß.
- Ich mache alles gern.
- Ich mag gern Musik und möchte später Sängerin werden.
- Ich will es und will es nicht – Rechtschreiben – weil ich weiß, dass es wichtig ist und ich es brauche, also mach ich's.
- Ich schreibe für mein Leben gerne. Ich bringe meine Ideen aufs Blatt, weil ich sie sonst in meinem Kopf nicht behalten kann. Ich möchte Schriftsteller werden und dann auf meine Notizen zurückgreifen können.
- Kunst, weil freier Ausdruck.

FRAGESTELLUNG	SO VIELE KINDER SIND DER ANSICHT
Wer findet okay, dass Kinder selbst entscheiden können und sollen?	Alle
Wenn ein Kind nichts tut, darf es zum arbeiten gezwungen werden?	7 von 14 Kindern sagen ja
Man sollte Kinder antreiben, nicht zwingen!	sagen 9 Kinder
Wer würde auch lernen, wenn er gezwungen wird?	6 Kinder
Wem fällt es leicht sich zu entscheiden?	9 Kindern
Wem fällt es mal leicht, mal schwer?	9
Wem fällt es schwer sich zu entscheiden?	Keinem Kind

*Was wäre, wenn Kinder in der Schule alles selbst entscheiden?*

- Das wäre das reinste Chaos. Man kann nicht immer dasselbe machen.
- Die Schule würde sich in eine Disco verwandeln, die meisten würden nicht mehr lernen.
- $\frac{1}{4}$  bis  $\frac{1}{2}$  der Kinder würde nur noch draußen rum rennen und tun, wozu sie Lust haben.
- Es muss eine Grenze geben – alles selbst entscheiden ist nicht immer gut.
- Lernen ist aber wichtig.
- Kinder, die nichts anderes als Blödsinn im Kopf haben, wollen nichts lernen.
- Es gibt welche, die sich noch nicht richtig entscheiden können, denen muss geholfen werden.
- Kein Kind hat nur Blödsinn im Kopf.
- Kinder könnten sich ein Beispiel daran nehmen, wenn andere lernen.
- „Dann wär's wie im Himmel“.
- Wenn man alles selbst entscheiden kann, macht man nur das, was Spaß macht, aber man muss ja auch irgendwann was anderes machen.
- Ich versuche Sachen, die ich hasse, und die machen nachher Spaß.

*Ihr habt gesagt, es muss Grenzen geben. Wer setzt denn die Grenzen bei Euch an der Schule?*

- Eigentlich wir selber.
- Außerdem ist es ja selten, dass alle etwas Falsches denken (Schule könnte also vielleicht doch gelingen, auch wenn Kinder alle Entscheidungen träfen).
- „Man braucht Lehrer, aber es müssen keine Lehrer sein“.
- Aber man braucht Dinge wie das Kinderparlament, Grenzen, Schulversammlung etc. als eine Art Versicherung.

# Wo waren wir stehen geblieben...?

Barbara Brokamp und Karl-Heinz Imhäuser

Angeregt durch die Diskussion in der Arbeitsgruppe »Konkrete Schritte – wie weiter?« möchten wir hier einige Gedanken festhalten, wie Ideen und Beiträge der Tagung realisiert werden können. Diese Gedanken gruppieren sich im Wesentlichen um zwei Ansätze: den von Horst Bartnitzky vorgestellten Demokratisierungs-Ansatz sowie den allgemeinen Handlungsleitfaden »Index für Inklusion«.

Horst Bartnitzky entwickelte in seinem Vortrag »Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?«<sup>1</sup> eine Matrix »Kompetenzen und Prinzipien«, die übersichtlich und gut strukturiert Aufgaben einer sich demokratisch verstehenden Grundschule skizziert. Beispielhaft werden Konkretisierungen vorgenommen, die das (nicht nur didaktische) Alltagshandeln in diesem Sinne beschreiben, veranschaulichen und einfordern.

Einen anderen Zugang zur Demokratisierung von Bildungseinrichtungen bietet der »Index für Inklusion«. Diese sich als Instrument für Schulentwicklung verstehende Schrift entstand in Kooperation mit Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und UniversitätsmitarbeiterInnen in Manchester und wurde von Andreas Hinz und Ines Boban (beide Universität Halle) für deutschsprachige Verhältnisse übersetzt und adaptiert.<sup>2</sup> Der Index fokussiert den Schwerpunkt der achtsamen Wertschätzung von Vielfalt – das entsprechende Menschenbild bildet die Grundlage und impliziert eine Partizipation aller Mitglieder in einer Bildungseinrichtung und damit entsprechende Haltungen und Werte. Der Index wird derzeit von diversen Bildungseinrichtungen als Handlungsleitfaden bei der Weiterentwicklung ihrer Einrichtung benutzt. Er zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er auf allen Ebenen seiner Handlungsanleitung die wertegeleitete Frage nach dem inklusiven Menschenbild, einer orientierenden Vision einer »Schule für alle« stellt.

---

<sup>1</sup> Bartnitzky (2008) in diesem Band.

<sup>2</sup> Booth/ Ainscow (2003).



In der Herleitung der konkreten Handlungsebene zur Entwicklung des oben Angedeuteten beschränken wir uns auf die Darstellung von drei unterschiedlichen Tiefenschärfen der Arbeit mit dem Index.<sup>3</sup> Im Index erfolgt auf jeder der drei inhaltlichen Dimensionen eine Entscheidung, welcher Bereich zum Ziel der nächsten Arbeitsschritte werden soll. So kann jede Einrichtung an ihren Entwicklungsvorhaben arbeiten und als Grundlage die wertvolle Teilhabe Aller in den Fokus nehmen.

Wir halten beide Herangehensweisen (Bartnitzky und Index) für bedeutsam. Verbindungen zwischen unterschiedlichen Herangehensweisen sichtbar zu machen ist uns dabei ein besonderes Anliegen, das beiden Ansätzen und dem Leitgedanken der Tagung auf mehreren Ebenen entspricht. Nach David Bohm ist der Begriff des Verbindens/der Verbundenheit leitend für einen Handlungs- und Erkenntnisstil auf verschiedenen Ebenen, der die Vielfalt und Vernetzung von verschiedenen Zugangsweisen zu einer gemeinsamen Thematik ausdrücklich gestattet:

„Connectedness is the defining feature of the new worldview – connectedness as an organizing principle of the universe, connectedness between »outer world« of manifest phenomena and the »inner world« of lived experience, and ultimately, connectedness among people and between humans and the larger world. While philosophers and spiritual teachers have long spoken about connectedness, a scientific worldview of connectedness could have sweeping influence in »shifting the whole«, given the role of science and technology in the modern world.“<sup>4</sup>

Bartnitzky schlägt die Brücke von Prinzipien als Anfängen, Grundlagen, Ursprüngen und daraus ableitbaren didaktisch-methodischen Variationen zur Realisierung des Grundauftrages unserer Schulen: Demokratiefähigkeit. Die in dieser Fähigkeit gebündelten Haltungen und Werte sollen durch Erlebnisse und Erfahrungen im o. g. Sinne vermittelt werden.

Auch der Index für Inklusion versteht sich mit dem Schwerpunkt der achtsamen Wertschätzung von Vielfalt als Anregung einer demokratischen Alltagskultur. Im Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe sieht er dafür die zentralen Voraussetzungen, ebenso wie für das Erlernen und Erleben demokratischer Gesellschafts- und Regierungskultur

---

<sup>3</sup> Der Gesamtrahmen ist ausführlich am Anfang des Prozesshandbuches beschrieben und würde hier den Rahmen sprengen.

Vgl. [www.eenet.org.uk/index\\_inclusion/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf) [Abruf am 30.11.2007]

<sup>4</sup> Vgl. Bohm nach: Senge u. a. (2005, 188).

mit einem entsprechenden Menschenbild, das wiederum entsprechende Haltungen und Werte impliziert.

Während Bartnitzky eine Systematik des Weges zur Erlangung dessen entwickelt, was sich im Begriff der Demokratiefähigkeit bündelt, bietet der Index für Inklusion aus unserer Sicht einen übergeordneten Referenzrahmen. Er ist in der Anwendung zur Entwicklung einer Bildungseinrichtung geeignet über die Thematisierung von Kulturen, Strukturen und Praktiken des »Willkommen-Heißens« eines jeden im Verantwortungsbereich einer Schule –, die Verantwortungsübernahme für die bestmögliche Entfaltung des Potentials zur Selbst- und Mitweltgestaltung jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers, jedes einzelnen Mitglieds des Personalkörpers umzusetzen. Ebenso kann mit ihm die bestmögliche Nutzung der Ressourcen einer Schulgemeinde und ihrer Nachbarschaft angeregt werden. Impulse und Initiativen zu einer Unterrichtsgestaltung der Entwicklung von Demokratiefähigkeit sind in ihm implizit aufgehoben.

Für das weitere Verständnis dieses Anliegens lohnt sich ein Exkurs zum Begriff der Kompetenz. Uns scheint es wichtig, drei Aspekte des Begriffs zu thematisieren.

Bartnitzky macht darauf aufmerksam, dass der Begriff Kompetenz komplexer zu sehen ist als weitläufig üblich:

„Kompetenzen sind dies, weil sie nicht reduzierbar sind auf einzelne Inhalte, Kenntnis- oder Fähigkeitsziele, sondern sich immer auf die Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen beziehen, in denen Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Handlungsstrategien zusammenwirken.“<sup>5</sup>

Die Begriffe »Fertigkeiten/Fähigkeiten« wurden mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zunehmend durch den Begriff der Kompetenz ersetzt. Im Begriffspaar »Fertigkeiten/Fähigkeiten« wird durch die Nominalisierung der Verben der Prozess der Tätigkeiten des Fertigen bzw. des Sich-Befähigens wesentlich als statische Beschreibung eines erreichten Zustands erfasst. Mit dem zunehmenden Gebrauch des Kompetenzbegriffs deutet sich eine neue Sichtweise an. Die etymologische Bedeutung von kompetent (sein) ist – neben dem aus der Juristensprache stammenden Gebrauch für zuständig, maßgebend, befugt – in einer ursprünglicheren Bedeutung erschließbar aus der indogermanischen Wur-

---

<sup>5</sup> Bartnitzky (2008) in diesem Band.

zel »pet«, mit der Bedeutung »auf etwas los- oder niederstürzen«, die auf eine Aktivität verweist. Ebenso ist in der späteren lateinischen Bedeutung des Wortes »com-petere« (zu erreichen suchen, zu erlangen suchen, begehren, losgehen, verlangen) neben dem Zustand der Kompetenz, des Kompetent-seins, der Prozess des Kompetent-werdens eingeschlossen.<sup>6</sup>

Es ist somit im Begriff der »Kompetenz« sowohl ein bereits erreichter Grad der Beherrschung einer Sache als auch die Fähigkeit der Anwendung dieser Kompetenz, der Beherrschung einer Sache angesprochen. Wir möchten die Diskussion um einen weiteren in unserem Kontext besonders relevanten Aspekt erweitern: den Begriff des »Kompetenzerwerbs«. Wie werden Kompetenzen erworben? U. E. hängt der Prozess des Erwerbs unmittelbar mit der »Qualität« der erworbenen Kompetenz zusammen. Für den Begriff der Kompetenz ist also nicht nur die Beschreibung eines überprüfbaren Zustands, des Kompetentseins, sondern auch der Prozess des Erwerbs einer Kompetenz bedeutsam.

Der »Kompetenzerwerb« durch

- selbstorganisierende Lernprozesse,
- selbstgesteuerten Wissens- und Erkenntniserwerb,
- selbstwirksame Einstellungen,
- aktives Problemlösen auf eigenständigen Denkwegen

ist in gegenwärtigen pädagogischen Konzeptionen zu einem Schlüsselbegriff geworden. Von daher sind neben der Frage nach der Feststellbarkeit von Kompetenzen, die Beobachtbarkeit und Einschätzbarkeit des individuellen Kompetenzerwerbs, d. h. die personenspezifischen Theorien und Deutungen und ihre Wandlungen im Prozess des Wissens- und Erkenntniserwerbs selbst in den Blick zu nehmen. Im Sinne der grundlegenden Bedeutung des Kompetenzbegriffs geht es in Verfahren der Kompetenzmessung darum, die Ergebnisse des Kompetenzerwerbs, ihre Anwendung und den Prozess selbst bzw. Teilschritte dieses Prozesses als zu analysierende gleichwertige Aspekte anzusehen.<sup>7</sup>

Diese Herausarbeitung des Entwicklungsaspektes im Kompetenzbegriff ist für die Arbeit mit dem Leitfaden »Index für Inklusion« im Kontext der Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen notwendig.

---

<sup>6</sup> Vgl. DUDEN Herkunftsbuch (2001, 432).

<sup>7</sup> Vgl. Imhäuser (2007, 176ff.).



Mit ihm liegt ein Prozesswerkzeug vor, das vorwiegend diesen Aspekt in den Blick nimmt. Es erzeugt nur dann erfolgreich die wertschätzende Achtsamkeit für Vielfalt, wenn zu ihrer Verwirklichung die zu unternehmenden Aushandlungen von Übereinstimmungen durch Beteiligung aller in einer Einrichtung verbundenen Menschen als notwendige und sogar verpflichtende Voraussetzung gemeinschaftlich getragen wird.

Diese Verpflichtung zur Übereinstimmung für diese Aushandlungsprozesse wird im Kontext der Arbeit mit dem »Index für Inklusion«<sup>8</sup> besonders überzeugend im von Rainald Eichholz auf der Tagung vorgebrachten Zitat von Adolf Arndt formuliert:

„Demokratie beruht nicht allein auf Abstimmung, sondern grundlegend zuerst auf Übereinstimmung hinsichtlich des Unabstimmbaren, welche Übereinstimmung die Möglichkeit des Zusammenlebens begründet und das Abstimmbare aussondert und zur Wahl frei gibt.“<sup>8</sup>

Wir haben im Folgenden bei den Inklusionsfragen angesetzt und dort nach Fragestellungen gesucht, die auf die von Horst Bartnitzky angeführten Kompetenzen und Prinzipien übertragen werden können. Das Vorgehen in der Arbeit mit dem Index folgt einem wiederkehrenden Dreischritt, der auch auf die dargestellten Prinzipien angewendet werden kann, um sie so zu konkretisieren, dass sie in Ziele und planbare Arbeitsschritte überführt werden:

- Entscheidung für die zu betrachtende Dimension;
- Entscheidung für die Fokussierung auf einen/mehrere Indikator/en der Dimension;
- Entscheidung für die Fokussierung auf eine/mehrere Indikatorfrage(n) zur Zielfestlegung der nächsten Arbeitsschritte der Weiterentwicklung der Einrichtung.

Am Beispiel des Prinzips »Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen« aus einem der drei Kompetenzbereiche in der Matrix des Leitkonzeptes zeitgemäßer Grundschularbeit von Horst Bartnitzky wird exemplarisch eine mögliche Systematik der Konkretisierung mit dem Index für Inklusion vorgenommen.<sup>9</sup> Die Darstellung der Dimensionen ist bei-

---

<sup>8</sup> Arndt in: Akademie der Künste (1961).

<sup>9</sup> Wir haben hier nur Ausschnitte des Index beispielhaft dargestellt. Neben den vielen weiteren Indikatoren und Fragen dazu sind die handelnden Einrichtungen explizit aufgefordert, weitere eigene passende Fragen zu entwickeln.

spielhaft mit einer Auswahl von Indikatoren und mit jeweils wiederum beispielhaften drei Indikatorfragen hinterlegt. Der Auswahl im konkreten Arbeitsprozess einer Schule/Bildungseinrichtung mit dem Index für Inklusion – das sei noch einmal explizit betont – liegen Beteiligungs- und Aushandlungsprozesse zu Grunde, wie sie auch im BLK-Projekt »Demokratie lernen und leben« erfolgreich erprobt worden sind.

### **Matrix des Leitkonzeptes zeitgemäßer Grundschularbeit:**

**Kompetenz:** Selbstkompetenz

**Prinzip:** Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen

### **Index für Inklusion:**

#### **Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen**

##### **A. 1 | Gemeinschaft bilden**

*Indikator A. 1.1 | Jede(r) fühlt sich willkommen.*

- Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z. B. Kinder von MigrantInnen, Fahrenden oder AsylbewerberInnen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus unterschiedlichen sozialen Milieus?
- Sind Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich, z. B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kassette, in Großdruck?
- Wird in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule unmissverständlich deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der SchülerInnen und ihre Hintergründe einzugehen?

*Indikator A. 1.4 | MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.*

- Sprechen die MitarbeiterInnen alle SchülerInnen respektvoll an, nennen sie sie bei dem Namen, mit dem sie gerufen werden wollen, mit der richtigen Aussprache?
- Gehen die SchülerInnen mit allen MitarbeiterInnen respektvoll um, unabhängig von deren Rolle innerhalb der Schule?
- Werden Meinungen der SchülerInnen zur Weiterentwicklung der Schule eingeholt?

*Indikator A. 1.5 | MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.*

- Sind alle Eltern über Strukturen und Praktiken der Schule gut informiert?
- Werden mögliche Ängste bei Eltern vor Besuchen in der Schule und Gesprächen mit LehrerInnen wahrgenommen und werden Schritte zu ihrer Überwindung unternommen?
- Werden die unterschiedlichen Beiträge von Eltern in der Schule als gleichwertig anerkannt?

## **A. 2 | Inklusive Werte verankern**

*Indikator A. 2.2 | MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.*

- Wird die Förderung von Zusammenarbeit als genauso wichtig angesehen wie die Bestärkung von Unabhängigkeit?
- Wird Unterschiedlichkeit als anregend wertgeschätzt – und nicht Anpassung an eine einzige »Normalität« angestrebt?
- Wird Vielfalt als reiche Ressource für die Unterstützung des Lernens angesehen – und nicht als Problem?

## **Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren**

### **B. 1 | Eine Schule für alle entwickeln**

*Indikator B. 1.2 | Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.*

- Vermeiden langjährige MitarbeiterInnen einen ausschließenden Gebrauch von Wörtern wie »wir« und »sie«, durch den sich neue KollegInnen als Außenseiter fühlen könnten?
- Gibt es Möglichkeiten für alle MitarbeiterInnen – einschließlich der neuen –, sich über ihre Fähigkeiten und ihre Sachkenntnis auszutauschen?
- Werden neue MitarbeiterInnen mit allen nötigen grundlegenden Informationen über die Schule versorgt?



## **B. 2 | Unterstützung für Vielfalt organisieren**

*Indikator B. 2 | Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.*

- Werden alle Unterstützungssysteme mit einer Strategie koordiniert, die auf verbesserte Fähigkeiten der Schule zielt, der Vielfalt zu entsprechen?
- Hat die Koordination der Unterstützung einen hohen Stellenwert in der Schule?
- Gibt es einen klaren Plan darüber, wie ambulante Unterstützungsdienste von außen zur inklusiven Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Schule beitragen können?

## **Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln**

### **C. 1 | Lernarrangements organisieren**

*Indikator C. 1.3 | Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.*

- Werden die SchülerInnen ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden?
- Machen die MitarbeiterInnen in Klassengesprächen deutlich, dass sie andere Meinungen respektieren und schätzen?
- Wird durch Lernaktivitäten ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion entwickelt?

### **C. 2 | Ressourcen mobilisieren**

*Indikator C. 2.2 | Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.*

- Sind alle Fertigkeiten und Kenntnisse der MitarbeiterInnen bekannt und nicht nur die aus der Stellenbeschreibung?
- Wird an die MitarbeiterInnen appelliert, auf alle ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zurückzugreifen und sie einzubringen, um Lernprozesse zu unterstützen?

- Regen sich die MitarbeiterInnen zu unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Problemlagen ihrer SchülerInnen an?<sup>10</sup>

Was wird in der Zusammenschau der beiden Impulse für die Hinführung zu Demokratiefähigkeit sichtbar? Das Verbindende beim Unterschied des Weges: Demokratische Haltungen und Werte werden an konkreten Anlässen erlebt, erfahren und leben gelernt.

Bartnitzky erörtert in seinem Beitrag die These, ob die Grundschule in Deutschland ein Demokratie-Modell sein kann. Er zeigt Orientierungen gegenwärtiger Grundschuldidaktik auf, die den Anspruch, zur Demokratiefähigkeit zu führen, einlösbar machen könnten. Er schließt mit dem Resümee, dass sie ihre Grenzen am Mangel der notwendigen Systemtransformation zur Verwirklichung aller damit verbundenen Realisierungsanforderungen haben.

Der »Index für Inklusion« transportiert die Verständigung in der Übereinstimmung hinsichtlich des Unabstimmbaren demokratischer Grundhaltungen und Werte. Er zielt auf die Auseinandersetzung und Abstimmung zur Herstellung von Kulturen, Strukturen und Praktiken des »willkommen heißenden« und wertschätzenden Umgangs mit heterogenen Schülerpotentialen und der bestmöglichen Unterstützung ihrer Entfaltung in einem gemeinsamen Lern- und Lebensraum. Er führt zu Entwicklungen und Ergebnissen, indem er das Abstimbare zum Thema des Aushandelns konkreter Schritte für inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken macht. Sie benötigen immer implizit, an Entscheidungspunkten notwendigerweise auch explizit, die fortwährende Verständigung hinsichtlich des Unabstimmbaren. Es ist eine Arbeit im System am System. Sie ist absichtsvoll systemtranszendierend.

---

<sup>10</sup> Booth/Ainscow (2003, 53f.).

# Demokratiepotenziale und -grenzen von Ganztagsschule und Ganztagsbildung

Thomas Coelen

Mit der Einführung von »ganztägiger Bildung und Betreuung« in den einzelnen Bundesländern seit 2003 werden zwei Hauptziele verfolgt und mehrere Nebeneffekte beabsichtigt. Die Hauptziele sind:<sup>1</sup>

- Verbesserung der Lernleistungen und
- Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Man kann die beiden Hauptziele durchaus als demokratieunterstützend bezeichnen, sofern es konkret z. B. um die Förderung von Bildungsbenachteiligten geht bzw. um die Umsetzung des Gleichheitsgrundsatzes. Allerdings wird hier die Dimension der inhaltlich-methodischen Gestaltung von Demokratiepädagogik in Ganztagsschulen fast nie erwähnt.

Die intendierten Nebeneffekte der Ganztagsschule sind:<sup>2</sup>

- Verbesserung der sozialen Infrastruktur;
- Stärkung der Sozialerziehung;
- Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen;
- Entwicklung der Lernkultur und der Förderungsintensität.

Unter dem zweiten Punkt wird u. a. auch der „Erwerb (...) demokratischer Handlungskompetenz“ verstanden<sup>3</sup>. Jedoch verbleiben die allermeisten (Grund-)Schulen – z. B. diejenigen, die am Programm der »Offenen Ganztagsgrundschule in NRW« teilnehmen –, so wie bisher und addieren sich lediglich ein Mittagessen und eine Nachmittagsbetreuung durch nicht-unterrichtende Pädagog(inn)en und externe Honorarkräfte hinzu.<sup>4</sup> Ein interner »Demokratie-Ruck« ist nur an ganz wenigen Ganz-

---

<sup>1</sup> Siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003).

<sup>2</sup> Vgl. Holtappels (2007, 9-12).

<sup>3</sup> Ebda., 10.

<sup>4</sup> Vgl. Arnoldt (2007a und b). Die »Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen‘ (StEG)« umfassen zwar »Schülerorientierung in den Angeboten« (235-242) und »Beteiligung der Eltern« (327-331), nicht aber Aussagen über inhaltlich-methodische Aspekte, die demokratiepädagogisch relevant sein könnten (vgl. Holtappels u. a. (2007)).



tagsschulen zu beobachten. Woran liegt dies, und wie könnte es anders sein?

### **Ganztagschule oder Ganztagsbildung?**

Die »Demokratieträgheit« der Ganztagschule liegt m. E. – um dies schon einmal vorwegzunehmen – an den systematischen Demokratiedefiziten der Schule generell. Und diese lassen sich nicht durch eine Ausweitung auf den »ganzen« Tag überwinden – allenfalls möglicherweise durch ein alternatives Konzept, z. B. das der »Ganztagsbildung«<sup>5</sup>.

Im Unterschied zu den vielfältigen Konzepten von Ganztagschulen<sup>6</sup> basiert das Theorie-Konzept der Ganztagsbildung auf Kooperationen verschiedener Bildungsorte (z. B. Schulen mit Kindertagesstätten/Horten, Jugendeinrichtungen, Vereinen/Verbänden etc.) und berücksichtigt ferner die Bildungspotenziale von Familien, Peer groups und Medien, um durch Zusammenarbeit ein Ganztagsangebot als gemeinsames, neues Drittes zu schaffen. Dieses Konzept ist als eine von mehreren der möglichen Konkretisierungen einer »Kommunalen (Kinder- und) Jugendbildung« gefasst<sup>7</sup> und knüpft an Gedanken der »Öffnung von Schule« und der Community education an.<sup>8</sup>

### **»Demokratie« als Argument in der Ganztags-Debatte**

Obwohl »Demokratiebildung« nicht zu den Hauptzielen und nur beiläufig zu den intendierten Nebeneffekten der Entwicklung von Ganztagschulen gehört, ist in der zugehörigen Theorie- und Konzept-Debatte viel mit den Stichworten »Partizipation«, »Mitbestimmung« oder »Beteiligung« argumentiert worden:<sup>9</sup>

- Mit »Demokratie« ist bisher in inhaltlich-methodischer Hinsicht begründet worden, dass sich die Subjekte zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entfalten können müssten.<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> Coelen (2006).

<sup>6</sup> Siehe z. B. Appel (1998).

<sup>7</sup> Coelen (2002).

<sup>8</sup> Vgl. ebda., 97-102.

<sup>9</sup> Zum Begriff »Partizipation« in der Ganztags-Debatte siehe Bettmer (2008).

<sup>10</sup> Siehe z. B. Scherr (2004).

Dieses Argument ist m. E. zutreffend, aber nicht hinreichend, um Ganztagsbildung demokratiethoretisch zu begründen.

- Mit »Demokratie« ist in struktureller Hinsicht begründet worden, dass durch eine aufgeschobene Selektion im Bildungswesen die Chancengleichheit erhöht werden müsse.<sup>11</sup>

Auch diese Bedingung ist notwendig, aber ebenso wenig hinreichend.

Hinreichend werden m. E. diese beiden Argumente, wenn sie durch ein drittes ergänzt werden: Unter demokratischen Aspekten muss außerunterrichtliche/-schulische Pädagogik aufgrund ihrer formalen Organisationsprinzipien eine signifikante Rolle in ganztägigen Bildungsarrangements spielen: Denn durch ihre Prinzipien der Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Mitbestimmung, durch die Wahl von Ehrenämtern und Formen von interner und lokaler Öffentlichkeit, schließlich durch die Verbürgung von Teilhaberechten, füllt die außerunterrichtliche Kinder- und Jugendbildung die systematisch unüberbrückbaren Demokratie-Lücken der Schule – und zwar erst recht, wenn die beiden erstgenannten Argumente hinzukommen.

### **Demokratiethoretische Grundlegung der Ganztagsbildung**

John Dewey, der Inspirator fast aller demokratischer Grundlegungen von Erziehung und Bildung, sieht Demokratie vorrangig als eine Form gemeinsamen Lebens mit geteilten Erfahrungen:

„Democracy is a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“<sup>12</sup>

Diese Lebensweise sei nicht angeboren, müsse daher in jeder Generation wieder neu belebt werden, und lasse sich anhand von zwei Kriterien überprüfen, die die Wesensverwandtschaft von »Democracy und Education« markierten:

„How numerous and varied are the interests which are consciously shared? (...) How full and free is the interplay with other forms of associations?“<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Siehe z. B. Sünker (2004).

<sup>12</sup> Dewey (1916/1966, 87).

<sup>13</sup> Ebda., 83.

Die Maßstäbe für demokratische Bildungsgesellschaften sind also eine möglichst große Vielfalt artikulierter Interessen und ein möglichst reiches Zusammenspiel zwischen zahlreichen Institutionen.<sup>14</sup>

- Meiner Ansicht nach liegt der gegenwärtige schulpädagogische Beitrag zu dieser Lebensweise im Erreichen, Betreuen und »Belehren« aller Heranwachsenden für eine lange Zeit sowie in der Gewährleistung formalisierter Integrationsmöglichkeiten. Die Pflichtschule ist unverzichtbar „in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern: Teilnahme am politischen Prozess setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“<sup>15</sup>. Darüber hinaus liegen große Vorteile der Ganztagschule unbestreitbar in den ausgeweiteten Möglichkeiten, Lernleistungen zu steigern sowie Sprachförderung und Erziehungsarbeit zu leisten. Ein gewichtiger Nachteil ist – und bleibt auch in Zukunft – die Verlängerung des zweckrationalen Handelns vom Arbeitsmarkt über Noten und Abschlüsse bis in die Klassenräume.<sup>16</sup>
- Der sozialpädagogische Beitrag zur steten Neubelebung der Demokratie liegt in der Erreichbarkeit und ggf. Betreuung von Heranwachsenden und in der Gewährleistung inhaltlicher Integrationsmöglichkeiten. Darüber hinaus ist das Freiwilligkeitsprinzip der Kinder- und Jugendarbeit unverzichtbare Rahmenbedingung für die evtl. bildungswirksame Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen und die Institutionalisierung verständigungsorientierten Handelns. Ein gewichtiger Nachteil ist die informell wirkende Selektivität der Angebote; außerschulische Pädagogik erreicht in jedem Fall nicht alle Kinder und Jugendlichen.<sup>17</sup>

So gesehen sind alle genannten Institutionen aufgrund ihrer systematischen Grenzen in komplementärer Weise aufeinander angewiesen, wenn man von Demokratiebildung sprechen will.

---

<sup>14</sup> Zur Aktualität von Dewey siehe Oelkers (2004).

<sup>15</sup> Tillmann (2003, 315).

<sup>16</sup> Zur Demokratiepädagogik in der Ganztagschule siehe Sliwka (2008).

<sup>17</sup> Generell zur Demokratiepädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Sturzenhecker (2008)) und in Vereinen/Verbänden (Bracker/Riekmann (2008)). Zu Konzepten und Beispielen der »Kinderstube der Demokratie«, dem Kindergarten, siehe Hansen/Knauer/Friedrich (2004).



Hinsichtlich der Trägerschaft für das Ganztags-Arrangement favorisiert das Theorie-Konzept der Ganztagsbildung aus demokratietheoretischen Erwägungen eine vereinsrechtliche<sup>18</sup>. Innerhalb dieser Trägerschaft sollte das schulische, vorwiegend ausbildende Segment wie bisher kommunal getragen und anhand landeshoheitlicher Bildungsstandards gesteuert werden, um primär für eine möglichst hohe Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Das außerschulische, vorwiegend nicht-formelle Segment sollte wie bisher entweder kommunal oder vereinsrechtlich getragen sein und dem Subsidiaritätsprinzip unterliegen, um die Selbstorganisationskräfte der Zivilgesellschaft möglichst lebendig zur Geltung kommen zu lassen. Durch eine solche Institution könnte es gelingen, in einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft adäquate Aus- und Identitätsbildung für Kinder und Jugendliche in ganztägiger Form auf kooperativer Basis anzubieten.

### **Ausblick auf die zukünftige Forschung**

Partizipation in Ganztagsschulen ist bisher kaum erforscht: Zwar liegt die Evaluation des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben« vor,<sup>19</sup> jedoch ohne besondere Auswertung von Ganztagsschulen; zwar gibt es zahlreiche gute Anregungen und Ideen für die praktische Beteiligung an (Ganztags-)Schulen,<sup>20</sup> jedoch keine Forschung dazu. Dabei hat sich insbesondere der frühere GEW-Vorsitzende Dieter Wunder (2006) in einer Expertise ausführlich mit den Möglichkeiten demokratischen Lernens in Ganztagsschulen beschäftigt.

Aus meiner Sicht könnte man Demokratie bzw. Partizipation in der Ganztagsschule erforschen, indem Gelegenheitsstrukturen und Gestaltungskulturen von Schülerpartizipation untersucht werden:

- Strukturen im Unterricht (verschiedene Formen offenen Unterrichts mit unterschiedlichen Selbstbestimmungsniveaus) im Vergleich zum außerunterrichtlichen Bereich (Mittagessen; Förderung, Betreuung, Freizeit),
- Kulturen im Unterricht im Vergleich zur Mittags-/Förder-/Betreuungs-/Freizeit

---

<sup>18</sup> Zur demokratischen und pädagogischen Funktion des Vereins siehe Richter (2000).

<sup>19</sup> Siehe Klieme/ Abs/Diedrich (2004).

<sup>20</sup> [www.ganztaegig-lernen.org/www/web673.aspx](http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web673.aspx).

- sowie als jeweils indirekt zu erhebende Kontrastfolien: in den Familien und in der außerschulischen Bildung in Hort, Verein/Verband, Medien, Peers.<sup>21</sup>

Untersuchungsgegenstand einer solchen Studie könnten 15 Grundschulen in drei Bundesländern sein, darunter:

- (je Bundesland drei) Ganztagschulen in rhythmisierter und in additiver Form;
- (je Bundesland zwei) Halbtagschulen mit und ohne Partizipationsanspruch.

Deren Arbeit und Erfahrungen sollten mehrperspektivisch erschlossen werden; im Vordergrund steht dabei die Perspektive von Kindern (differenziert nach Geschlecht, Schicht und Migrationslage). Hintergrund ist die Annahme, dass sich rhythmisierte und additive Ganztagschulen (evtl. qua Trägerschaft) bzw. Halbtags- und Ganztagschulen hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden. Deren besondere Potenziale und jeweilige Schwierigkeiten könnten dokumentiert werden.

Das Forschungsprojekt müsste sowohl mit hypothesen-prüfenden als auch mit rekonstruktiven Forschungsmethoden arbeiten:

- standardisierte Fragebögen für Schüler(innen), Eltern und Einrichtungsleitungen;
- nicht-teilnehmende Beobachtungen (strukturiert und offen);
- thematisch fokussierte Leitfadeninterviews mit Schüler(innen) und Pädagog(innen).

Alle Auswertungen sollten im Sinne einer partizipativen Sozialforschung an die Befragten zurückgespiegelt werden.<sup>22</sup>

Ziel des Projekts wäre es, Möglichkeiten (und auch Grenzen) der Demokratiebildung in unterschiedlichen Ganztagsmodellen aufzuzeigen. Daraus könnten Empfehlungen ableitbar sein, die relevant sind für die Praxisentwicklung ganztägiger Einrichtungen sowie für kommunal-, landes- und bundespolitische Impulsprogramme.

---

<sup>21</sup> Die größte Partizipations-Studie von Fatke/Schneider (2005) deckt Korrespondenzen und Widersprüche zwischen Familie und Schule auf, untersucht allerdings den außerschulischen Bereich nur über generelle Befragung der Kommunen.

<sup>22</sup> Siehe beispielsweise Richter u. a. (2003).







# Schule in Bewegung: Demokratisierung praktisch

# Perspektiven der Partizipation

Vorüberlegungen zu der Tagung »Demokratische Grundschule:  
Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen«  
an der Universität Siegen

Carsten Rohlfs und Christian Palentien

Unter welchen Bedingungen sollen junge Menschen im öffentlichen Raum aufwachsen dürfen? Wie also muss das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern als gegenwärtige Beziehung gestaltet und geregelt werden?

Unter welchen Bedingungen können Kinder das Potenzial für ihre zukünftige Entwicklung am besten entfalten, wie also müssen Lerngelegenheiten gestaltet werden, um zureichende Lernchancen für die Persönlichkeits- und die fachliche Entwicklung zu bieten?

Vor dem Hintergrund dieser zentralen Perspektiven und Fragen soll der folgende Beitrag zunächst im kurzen Überblick die entscheidenden Grundsätze und Leitideen der im Rahmen der Tagung vorzustellenden Schulen zusammenfassen. Dabei zeigen sich teilweise durchaus deutliche Unterschiede zwischen den jeweiligen Modellen. Im Anschluss werden einige Diskussionsfragen formuliert, die an Philosophie und Konzept all dieser Schulen gestellt werden können. Abschließend werden einige grundsätzliche Gedanken und Fragen zu schulischer Mitwirkung und partizipatorischem Handeln vorgestellt.

## **Ausgewählte Schulen – Grundsätze und Leitideen**

### *Glocksee-Schule Hannover*

Eine entscheidende Leitidee der Glocksee-Schule Hannover ist es, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche als eigenständiges Individuum zu respektieren sei. Angesichts einer zunehmenden Individualisierung und Zersplitterung der Gesellschaft in einzelne Subsysteme müsse Schule entsprechende Orientierungsmöglichkeiten wie Kinder-Kollektive, verlässliche Bezugspersonen, flexible, selbst ausgehandelte und veränderbare Regeln anbieten. Demokratie könne dabei modellhaft in allen Situati-

onen in der Schule gelernt werden, besonders aber in den »Klassenversammlungen«, wobei das Lösen von Konflikten eine entscheidende Voraussetzung für eine unbelastete Lern-/Lehrsituation darstelle. Der Lehrer sei hier Bezugsperson, Anleiter von und Vermittler bei Lernprozessen, Initiator und Moderator, und es sei von zentraler Bedeutung, Autoritäten transparent zu machen, als kritisierbar darzustellen (vgl. Hermann in diesem Band).

### *ScolaNova Bremen*

Schule soll in der ScolaNova Bremen als lebendiger, nicht vom darwinistischen Ausleseprinzip geprägter Lebensraum entstehen. Denn Schule sei nur dann demokratischer Lebensraum, wenn in ihr Leben und Lernen eng verknüpft seien und Schuldemokratie nicht als Kontrolle und autoritäre Lenkung missverstanden werde. Partizipation verlange Respekt, Entscheidungen müssten transparent sein, und eine Institution ermögliche nur dann Partizipation, wenn sie sich hinterfragen lasse. Beispielsweise sollten auch alle im Schulalltag zusammen Lebenden und Lernenden an der Leistungsbewertung beteiligt werden. Darüber hinaus solle eine regelmäßige externe und unabhängige Beurteilung von Lehr-/Lernergebnissen etabliert werden.

Als grundlegende Werte gelten u. a. das Lob von Fehlern, die Förderung individueller Lösungswege sowie die Selbstregulation als konstruktiver Prozess. Ziel sei es, eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, in deren Mittelpunkt das selbstbestimmte Lernen, eine ganzheitliche Bildung und die Förderung individueller Sichtweisen stünden. Die Lehrerrolle wird vor diesem Hintergrund beschrieben mit dem Bild des Navigators, des Lotsen (vgl. Stadelmann in diesem Band).

### *Bildungsschule Harzberg*

Hintergrund für die Gründung der Bildungsschule Harzberg ist u. a. eine grundsätzliche Kritik am deutschen Schulsystem. Dieses sei aufgrund seines Zwangscharakters und der Form, wie Lehrer Schule verstünden und umsetzten, eines der undemokratischsten Systeme überhaupt. Zudem sei der Modebegriff der Partizipation falsch gewählt: Es gehe nicht um Partizipation, sondern vielmehr um Verantwortungsübernahme – der Lehrer für ihre Schule und ihre Schüler, der Kinder für ihr Lernen. Lehrer müssten diese Verantwortungsübernahme durch die Kinder zu-



lassen, ohne die Richtung vorzugeben, vielmehr sollten sie im Austausch und auf Augenhöhe mit den Kindern agieren und bezogen auf den Lehrplan als verantwortliche Experten über den Vorgaben stehen, diese als »Ideenkiste« nutzen, sie aber in Bezug auf die Bedürfnisse des Einzelnen relativieren.

Ein radikales Konzept »offenen Unterrichts« gewähre größtmögliche Offenheit und dadurch Demokratie im organisatorischen, methodischen, inhaltlichen und sozialen Bereich. Der Unterricht orientiere sich an den Interessen der Kinder, setze auf ihre Eigenproduktionen, auf Selbstregulierung und Selbstregierung – ohne Lehrgänge, Arbeitsmittel und vorgegebene Regeln. Allerdings sei Schule eine Institution des Lernens, in der Lernarbeit verbindlich sei, was jedoch nicht bedeute, dass einzelne Kinder die gesellschaftlichen Anforderungen nicht auch ignorieren könnten und müssten (vgl. Peschel in diesem Band).

### *Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg*

Philosophie der Sudbury-Schulen ist es, herkömmliche Grundannahmen über das Lernen und die Funktionsweise traditioneller Schulen in Frage zu stellen. So entscheide beispielsweise jeder Schüler unabhängig vom Alter selbst, womit er seine Zeit in der Schule verbringe. Es existiere weder ein vorgegebener Stundenplan noch ein Lehrplan. Denn Kinder und Jugendliche lernten, so die Grundannahme, am effektivsten, wenn sie über ihr Lernen vollständig selbst bestimmen könnten. Das Voneinander-Lernen stehe im Mittelpunkt und entsprechend gebe es keine Einteilung der Schüler nach Alter, keine Klassenstufen.

Grundlegende Freiheitsrechte, die außerhalb von Sudbury-Schulen vorwiegend den Erwachsenen vorbehalten seien, besäßen auch für junge Menschen Gültigkeit. So eröffneten sich Räume für die Übernahme von Verantwortung, für die Entfaltung von Kreativität, des individuellen Potenzials und der Persönlichkeit eines jeden Einzelnen. Wichtige Entscheidungen würden demokratisch im Rahmen einer wöchentlich tagenden Schulversammlung getroffen. Demokratie sei in Sudbury-Schulen also unmittelbar erfahrbar und nicht Inhalt eines vorgegebenen Lehrplans. Darüber hinaus vermeide ein Justizkomitee in Form einer Geschworenenjury willkürliche Bestrafungen.

In Sudbury-Schulen wüchsen Kinder und Jugendliche zu selbstbestimmten, verantwortungsbewussten und – wie Studien belegten – zu-

meist glücklichen und zufriedenen Erwachsenen heran, die sich in unserer Gesellschaft gut zurecht fänden (vgl. Sappir und Wilke in diesem Band).

### **Offene Fragen**

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Grundgedanken und Leitideen der ausgewählten Einzelschulen werden im Folgenden einige Diskussionsfragen formuliert, die an Philosophie und Konzept aller demokratischen Schulen gestellt werden können:

- In welchem Verhältnis stehen mögliche Vorgaben durch Lehrer und Curricula einerseits und die Selbstbestimmung und Interessen der Schüler andererseits?
- Wie vertragen sich transparente Autorität und demokratische Strukturen in Konfliktfällen?
- Gibt es ein der Philosophie der Schule zugrunde liegendes Konzept von Demokratie-Lernen und -Erleben, welches individuell unterschiedliche Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen auch in diesem Kontext wahr- und ernst nimmt?
- Besteht die Gefahr, mit einem Gremium wie dem Justizkomitee der Sudbury-Schulen die Freiheit der Kinder einzuschränken?
- Würde es die Schulphilosophie erlauben, den Kindern die Freiheit einzuräumen, selbst weniger Freiheit und verbindlichere Vorgaben, Pläne und Strukturen einzufordern?

Es erscheint interessant und von Bedeutung, über diese offenen Fragen ins Gespräch zu kommen. Die nachfolgenden Ausführungen münden in weitere Fragen und Perspektiven, die für diese Diskussion hilfreich sein könnten. Sie beziehen sich in Teilen auf Möglichkeiten der Partizipation insbesondere in den Sekundarstufen, erscheinen jedoch als transferierbarer, kontrastierender und den grundschulbezogenen Fokus der Tagung ergänzender Blick durchaus interessant.

### **Schulische Mitwirkung und partizipatorisches Handeln**

Betrachtet man die heute bestehenden Möglichkeiten der Partizipation für Schülerinnen und Schüler, dann kann zwar kritisiert werden, dass es in der Regel noch immer allen schulischen Gremien versagt ist, über das

Schule eigentlich Auszeichnende, den Unterricht, zu entscheiden<sup>1</sup>. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass sich die heute bestehenden Regelungen der Mitwirkung der Schüler im Vergleich zu früheren Jahrzehnten erheblich ausgeweitet haben. Erst im Anschluss an die Forderung von Studierenden der Hochschulen in den 1960er Jahren nach einem Recht auf individuell zu bestimmende Studienzeiten wurde die Frage der Mitwirkung thematisiert, die sich später auch auf die Schulen ausweitete. Ist es einerseits diese in den 1960er Jahren seitens der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler formulierte Forderung nach einer Abkehr von der Direktorialverfassung der Schule, die als Grundlage für die dargestellten Mitwirkungsmöglichkeiten betrachtet werden kann, so spiegelt sich in ihr andererseits auch die sich seinerzeit verstärkende Diskussion über die Rolle der Schule als politisch sozialisierende Institution in einer demokratisch-verfassten Gesellschaft wider.

➔ *Warum wurde dieser Ansatz nicht stärker weiterentwickelt?*

Heute scheint der noch in den 1960er und 1970er Jahren bestehende Drang der Schülerinnen und Schüler nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten einer politischen Distanz gewichen zu sein, wie empirische Befunde zeigen. Das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Hannover führte im Jahre 1995 im Auftrag des Landes Niedersachsen eine landesweite Untersuchung u. a. zu schulischen Möglichkeiten der Partizipation durch. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Schülervertretungen explizit das Interesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler an ihrer Arbeit vermissen. Gleiches wird für die Lehrenden konstatiert: „Verbreitet ist vor allem in den Kollegien die Gleichgültigkeit, weniger der Widerstand hinsichtlich der Arbeit der SV“<sup>2</sup>. Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Unterrichtsgestaltung hat in zwei Dritteln aller befragten Schulen nur einen geringen Stellenwert.

➔ *Was sind die Gründe für eine zunehmende politische Distanz?*

Das Klima einer Schule wird heute nicht mehr – wie noch vor wenigen Jahren – als eindimensionales Phänomen betrachtet. Vielmehr handelt es

---

<sup>1</sup> Vgl. Richter (1994).

<sup>2</sup> Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (1995, 109).



sich hierbei um eine Bündelung von Faktoren, die auf verschiedensten Ebenen schulischen Handelns angesiedelt sind. Nicht nur der empirischen, sondern auch einer theoretischen Klärung des Konzepts »Schulklima« hat sich Fend (1977) gewidmet. Er entwickelte ein umfangreiches Modell, in dem er sowohl die physische Umgebung (Architektur etc.), die sachliche und personelle Ausstattung wie auch die psychologischen, soziologischen und pädagogischen Implikationen miteinander vereinte. Anwendung fand dieses Modell im Rahmen einer Befragung von 3.750 Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe von Haupt-, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass den Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein erheblicher Stellenwert zukommt. So wird ein Schulklima dann als negativ bezeichnet, wenn häufig Formen der strafenden Kontrolle und erlebter Dominanz auftreten, das Ausmaß der Begründung von Erwartungen gering ist und versucht wird, die Schülerinnen und Schüler mittels persönlicher Erniedrigung, Ignorieren oder Fallenlassen zu kontrollieren. Bezogen auf schulische Partizipation liegt ein restriktives Klima dann vor, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die einzige Entscheidungsinstanz bilden, der eigene Entscheidungsspielraum sehr eng ist, die Handlungen der Lehrerinnen und Lehrer darauf zielen Ohnmacht bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen, eine sehr enge Interpretation von Entscheidungsmöglichkeiten erfolgt, nur die weniger relevanten Entscheidungsmöglichkeiten zu den primären erhoben werden und nur wenige Möglichkeiten des selbstständigen Lernens bestehen.<sup>3</sup>

➔ *Welchen Platz haben Dimensionen wie das Schulklima und die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der aktuellen – insbesondere durch die Ergebnisse prominenter Leistungsstudien geprägten – Bildungsdiskussion?*

Der Ausbau gesetzlicher Regelungen der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern führt nach Fend nicht automatisch auch zu einer stärkeren Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Schule. In Untersuchungen zu dieser Problematik muss es seines Erachtens darum gehen, „die Urteile der Schüler darüber zu erheben, wie groß die Einfluss-

---

<sup>3</sup> Vgl. Fend (1977).

und Mitbestimmungsmöglichkeiten sind, und zum anderen die konkrete Wahrnehmung institutionalisierter Mitbestimmungsrechte zu erfassen“.<sup>4</sup>

Ist es zum einen diese konkrete Erfassung der Schülerurteile über die schulische Partizipationskultur und ihr Verhältnis zu den schulgesetzlichen Regelungen der Partizipation, also die Wahrnehmung institutionalisierter Mitbestimmungsrechte, so ist es zum anderen der Zusammenhang zwischen schulischen Partizipationsmöglichkeiten und dem gesellschaftspolitischen und sozialen Engagement von Schülerinnen und Schülern, der in der Forschung heute noch immer als defizitär beurteilt werden muss – dies als Perspektive für weitere Untersuchungen.

Als Perspektive für die Schule gilt es festzuhalten, dass die gegenwärtig vielfach spürbare Distanz und Ablehnung Jugendlicher einer Vielzahl von Institutionen und Organisationen gegenüber nicht inhaltlich motiviert ist, sondern Jugendliche vielmehr ein bemerkenswertes Interesse an gesellschaftlichen Themen offenbaren<sup>5</sup>. Es gilt, dieses Interesse in Schule und Unterricht wertzuschätzen und daran anzuknüpfen, und es gilt, die Verunsicherung und Skepsis der Jugendlichen ihren eigenen Möglichkeiten politischer Partizipation gegenüber ernst zu nehmen.

Nur in einem Schulklima, das geprägt ist durch eine Vermeidung und Ablehnung strafender Kontrolle, persönlicher Erniedrigung, der Ohnmacht von Schülerinnen und Schülern und alleiniger Entscheidungsmacht von Lehrerinnen und Lehrern, kann es allen in Schule Handelnden gemeinsam gelingen, die in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich gewachsenen Räume der Mitbestimmung für Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu öffnen und Partizipation als eine sinnvolle, notwendige und attraktive Aufgabe zu gestalten.

➔ *Worin liegen die entscheidenden Voraussetzungen für die Entwicklung eines solchen Schulklimas?*

---

<sup>4</sup> Fend (1977, 216); vgl. auch Hartinger in diesem Band.

<sup>5</sup> Vgl. Zinnecker u. a. (2002).

# Bildungsschule Harzberg – ein Demokratiemodell zwischen öffentlichem und privatem Schulwesen

Falko Peschel

*Wer Schule nicht als Bildungsstätte sieht  
sondern als Selektionsinstrument missversteht,  
wird auch Selektion statt Bildung ernten.*

*Schule muss zur Bildungsstätte werden,  
die nachhaltiges Lernen ermöglicht –*

*wir brauchen keine Selektionsschule,  
sondern eine Bildungsschule!*

Als Beispiel für ein Konzept, das Demokratie in der Grundschule nicht auf wenige (Alibi-)Momente reduziert, sondern als tragende Säule sinnvollen und effektiven Lernens versteht, soll im Folgenden das Konzept der »Bildungsschule Harzberg« vorgestellt werden, dessen methodisch-didaktischer Ansatz direkt auf dem Konzept des »Offenen Unterrichts« nach Peschel (2002; 2003) aufbaut.

Das Besondere an diesem konsequent (u. U. sehr radikal) erscheinenden Konzept ist seine Entwicklung bzw. Erprobung in der Regelschule sowohl in Jahrgangsklassen als auch in Lerngruppen, in denen jahrgangsunabhängig bzw. -übergreifend gelernt worden ist. Diese Umsetzung zeigt, dass im bestehenden staatlichen Schulsystem in Erfüllung der curricularen Vorgaben sehr wohl nicht nur basisdemokratisch, sondern auch hochgradig selbstbestimmt, interessengeleitet und selbstverantwortlich gelernt werden kann – und zwar ohne diese Prinzipien auf das Abarbeiten eines vorgegebenen Plans zu reduzieren. Durch das Primat von Eigenproduktionen und den Verzicht auf einen gleichschrittigen Lehrgang wird der Lernweg der Kinder demokratisiert.

Mit dem zurzeit anstehenden Schritt vom öffentlichen Schulsystem in den privaten Sektor soll die für die Erprobung des Modells einer »selbst



verantworteten Schule« notwendige Flexibilität erreicht werden, die eine Staatsschule nur als Schulversuch mit dennoch bestehenden Auflagen und Einschränkungen erhalten würde. Dabei wird gleichzeitig auf die zunehmende Privatisierung im Bildungsbereich reagiert und ihrer stark ökonomischen Stoßrichtung ein auf Demokratisierung ausgerichtetes Konzept entgegengesetzt: Aus dem bislang vorrangig auf Unterrichtsreform bezogenen Konzept wird ein Ansatz, der die Selbststeuerung der Beteiligten nun auf Schulebene erprobt. Als zentral erscheinen dabei – auch im Rahmen europäischer Entwicklungen – vor allem die folgenden Aufgaben:

- die Umstellung von der Halbtags- auf eine sinnvolle Form der Ganztagschule,
- die methodisch-didaktische Reaktion auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen und
- die Umstellung von der fremdverwalteten auf eine vom Kollegium selbstverantwortlich geführte Schule.

Diese gravierenden Herausforderungen ändern Schule radikal – und bieten gleichzeitig ein hohes Maß an Gestaltungsspielraum<sup>1</sup>: Nicht nur die mögliche Ausdehnung der Zeit in der Schule auf den Nachmittagsbereich schafft zusätzliche Möglichkeiten informellen Lernens, sondern auch das Zusammentreffen von Kindern verschiedenen Alters und Erfahrungshorizontes in altersheterogenen Lerngruppen. Dazu ermöglicht die von Schülern und Lehrern selbstverantwortete Schule eine gemeinsame Gestaltung des Schullebens in Richtung einer sich gegenseitig bereichernden Lern- und Lebensgemeinschaft. Der Gedanke der schulischen Lern- und Lebensgemeinschaft, also die konsequente Integration von schulischer und sozialpädagogischer Arbeit, ist nicht neu. Er wurde bislang allerdings immer nur sehr eng entweder in Bezug auf gemeinsames Schulleben ausgelegt (wie bei Peter Petersen, vgl. 1984) oder aber (in demokratischen Internaten wie der Summerhill School<sup>2</sup>) nicht auf die Gestaltung von Unterricht ausgeweitet. Die Bildungsschule Harzberg versucht hier ein Konzept weiterzuentwickeln und zu erproben, das den demokratischen Grundgedanken konsequent in verschiedenen Dimensi-

---

<sup>1</sup> Vgl. Peschel/Peschel (2006).

<sup>2</sup> Vgl. Appleton (2000).

onen und Aufgabenfeldern von Schule umsetzt. Sie bleibt gleichzeitig aber ein System, das keine spezielle Klientel von Eltern oder Kindern benötigt, sondern sofort als Regelschulersatz fungieren kann.

### **Grundlagen und Abgrenzungen des Konzepts – ein Zehn-Punkte-Katalog**

*Schule soll Bildung ermöglichen –  
und nicht auf ein Selektionsinstrument reduziert werden*

Wenn man Lernen als langfristige Verhaltensänderung definiert – wie es die Psychologie eigentlich verlangt – kann im herkömmlichen Unterricht in vielen Fällen nicht von nachhaltigem Lernen gesprochen werden. Der beabsichtigte direkte Transport von Wissen muss spätestens dann als misslungen bezeichnet werden, wenn der Lernende dieses Wissen nur auf dieselbe oder ähnliche Situationen anwenden kann und das auch nur innerhalb eines begrenzten Zeitraums. Wenn das »erworbene Wissen« wenige Wochen nach dem Schreiben einer Arbeit nicht mehr anwendbar ist, ohne dauerndes Wiederholen und Einüben ganz vergessen wird oder sogar der größte Teil der Schüler nach einem Jahr Unterricht nichts dazulernt oder sogar weniger als vorher weiß,<sup>3</sup> reduziert sich Schule für zu viele Schüler auf ein reines Selektionsinstrument mit äußerst fragwürdigen Kriterien.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die Bildungsschule Harzberg als eine Institution, die bewusst gegen die Selektionsfunktion von Schule antritt. Sie möchte »Bildung« und damit »Lernen« in einer anderen Qualität erreichen, indem den Lernenden eine größtmögliche Selbstbestimmung und Selbststeuerung ermöglicht wird. Das Lernen des Einzelnen wird hochgradig individualisiert (s. u.), was in der Folge bedeutet, dass es keine Jahrgangseinteilung aufgrund des Alters geben kann. Entsprechend werden bei den Kindern auch nicht Testergebnisse absolut gesetzt, die alle Kinder eines bestimmten Alters unabhängig von ihrer Entwicklung über einen Kamm scheren. Zu schnell würden Hochbegabungen oder Entwicklungsdefizite festgeschrieben, obwohl möglicherweise nur der Messzeitpunkt in Bezug auf das einzelne Kind falsch gewählt wurde. Jede Diagnose bedarf individueller Interpretation vor dem Hintergrund der gesamten Lernentwicklung des Kindes.

---

<sup>3</sup> Vgl. Füller (2006).

Schon gleichaltrige Kinder ohne Behinderung unterscheiden sich bei der Einschulung um drei bis vier Jahre in ihrer Entwicklung.<sup>4</sup> Entsprechend sind die meisten Kinder, bei denen nach entsprechenden Tests vor-schnell von Lernschwierigkeiten oder Defiziten gesprochen wird, ganz normal in ihrer individuellen Entwicklung. Sie werden nur zu früh an Anforderungen gemessen, die sie einige Zeit später problemlos erfüllen würden – und zwar in der Regel ohne Therapie und Stigmatisierung, einfach durch adäquate Weiterentwicklung. Entsprechend gibt es auch Kinder, die die Anforderungen eines Tests schon Jahre zuvor hätten erfüllen können und die nun u. U. durch fehlende Herausforderungen auffällig werden. Sie alle müssen nur ihrem Stand entsprechend selbstgesteuert lernen dürfen, um ihr Entwicklungspotenzial nutzen zu können. Der Umfang, den die Förderdiagnostik mittlerweile einnimmt – von der Sprachstandserhebung im Kindergarten bis hin zur Legasthenie-, Dyskalkulie- oder ADHS-Diagnose in der Grundschule – erscheint vor dem Hintergrund der hohen Ergebnisraten an zu therapierenden Kindern nicht nur aus empirischen bzw. testanalytischen Gesichtspunkten fragwürdig.

Peschel (2003) konnte in der Evaluation seines Konzepts fallstudienartig nachweisen, dass sich die in der Klasse befindlichen als an der Regelschule nicht beschulbar diagnostizierten Kinder in seinem Offenen Unterricht problemlos und wider Erwarten positiv entwickelt haben. Sie konnten ihre Schullaufbahn auch danach an der Regelschule erfolgreich weiterführen. Die Bildungsschule Harzberg setzt deshalb – abgesehen von organischen Behinderungen – auf Pädagogik statt Therapie.

### *Anerkennung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule sowie der Zielsetzung der Richtlinien und Lehrpläne*

Die zu beachtenden gültigen Verordnungen bzw. Lehrplanvorgaben werden sowohl von Lehrern als auch von Eltern immer dann angeführt, wenn Schule sich gegen die Schüler durchsetzen muss, z. B. wenn es um die Disziplin im Unterricht geht oder wenn Themen begründet werden müssen, in denen weder Schüler noch Eltern einen Sinn sehen. Sieht man sich aber einmal die Vorgaben genauer an, so hat man den Eindruck, dass nur wenige der Betroffenen wirklich Kenntnisse von ihrem Inhalt

---

<sup>4</sup> Vgl. Largo (2000).



haben. Es wird vielmehr oft ein Bild von Schule tradiert, das aus heutiger Sicht einfach nicht mehr zeitgemäß erscheint. Die in den Verordnungen beschriebene Idee von Schule sieht hingegen meist ganz anders aus, wie man am Beispiel von Nordrhein-Westfalen erkennen kann:

„Der Unterricht fördert die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Lernen bewusst und zielgerecht zu gestalten und mit anderen zusammenzuarbeiten. Die Lehrkräfte legen deshalb Wert auf eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen. Bezogen auf die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bietet der Unterricht sowohl Gelegenheit zum Lernen in angeleiteter Form als auch in offenen Lernformen, in denen Schülerinnen und Schüler selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeiten bewerten.“<sup>5</sup>

Damit fordern die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen neben der situativen und individuellen Förderung einzelner Kinder, die aufgrund ihrer Lernentwicklung (z. B. als noch nicht schulfähige Kinder) auf Modellierungen und Impulse angewiesen sind, ein in hohem Maße selbstständiges, selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen. Andere Stellen in den Richtlinien und Lehrplänen weisen darauf hin, dass das Lernen ausgehend von den eigenen Erfahrungen für den Einzelnen bedeutsam sein muss und in Sinnzusammenhängen erfolgen muss, die keinen Fächergrenzen unterliegen. Natürliche Lernfreude in einer herausfordernden, angstfreien Umgebung unter Freigabe des Lernweges stellt den Kernpunkt dieses Lernens dar, ein Ansatz, der sich mittlerweile auch durch alle konstruktivistisch begründeten Fachdidaktiken zieht (Spracherfahrungsansatz, freies Schreiben, selbstvergesenes Lesen, arithmetische Eigenproduktionen, natürliche Mathematik, integrierender Sachunterricht, interessengeleitetes Forschen, freier Ausdruck, praktische Philosophie, offener Sportunterricht usw.). Obwohl es sicherlich Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und ihren Vorgaben gibt, sind die Freiräume für die Unterrichtsgestaltung in der Regel nicht nur viel größer als angenommen, sondern eine alternative Unterrichtsgestaltung wird dort sogar ausdrücklich gefordert.

Die Bildungsschule Harzberg erkennt vor diesem Hintergrund gerne die Zielsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule sowie die der Richtlinien und Lehrpläne an. Gerade das Selbstverständ-

---

<sup>5</sup> MSJK (2003, 17).

nis der Bildungsschule als einer Schule für alle Schüler des Umkreises muss dazu führen, in Bezug auf die Zielsetzungen nicht hinter anderen Grundschulen zurückzubleiben. Ob diese Ziele bei einzelnen Schülern modifiziert werden müssen oder eine andere Wertigkeit bekommen, ist zu prüfen, schließt aber die grundsätzliche Anerkennung dieser Ziele nicht aus. Dass die Ziele in der Regel auf eine andere Art erreicht werden, als an den meisten Schulen üblich, zeichnet die Bildungsschule Harzberg als besonders aus. Dabei sieht sie gerade in der von ihr angestrebten Praxis eine Erfüllung der Vorgaben weit über das hinaus, was eine öffentliche Schule im Regelfall leistet oder aufgrund ihrer organisatorischen Gegebenheiten leisten kann.

*Die dezentralisierte Schule als Lebensraum und Begegnungsstätte – Kostenneutralität durch Erweiterung der Funktionen schaffen*

Vor dem Hintergrund der anstehenden Schließung vieler Schulen im ländlichen oder städtischen Bereich soll eine möglichst kostenneutrale Verbindung von Schule und Dorf- bzw. Stadtteilzentrum erprobt werden. Schule wird dabei als Ort der Begegnung und Herausforderung verstanden – und zwar sowohl mit Personen als auch mit Inhalten. Dies gelingt vor dem Anspruch eines selbstbestimmten Lernens nur, wenn eine Demokratisierung von Unterricht auf der äußeren und inneren Ebene erfolgt: ein selbstverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen auf eigenen Wegen in einer Gemeinschaft, die den Austausch untereinander nicht nur zulässt, sondern als wichtiges Bildungsmittel betont.

Diese Gemeinschaft ist durch den Einbezug von Institutionen des Umfeldes eine nach außen offene (nicht nur geöffnete) Gemeinschaft. Sie wird zum Treffpunkt von Generationen, sodass Schule zur Aufgabe aller wird, die sich mit ihr identifizieren. Der Austausch von Alt und Jung ist nicht nur beiderseitig bereichernd, sondern trägt der Schule auch neue Ressourcen zu, wenn ehrenamtliche Experten in bestimmten Bereichen bildend wirken. Die Funktionen, die sowohl vom Gebäude als auch von der Schulgemeinde übernommen werden können, sind vielfältig. Die Schule als Generationen-, Familien-, Kultur- und Gemeinschaftszentrum hilft, sich als Raum vor Ort finanzierbar und attraktiv zu halten. Vorhandene Experten können Funktionen der Erziehungs- und Familienberatung übernehmen. Die Bildungsschule Harzberg dient schon jetzt als Treffpunkt für Generationen, Veranstaltungshaus (Weihnachtsfeiern,



St.-Martins-Treffen, Krabbelgruppenangebot etc.), Bildungseinrichtung für den Ort (Bücherei, von Einwohnern des Ortes selbst organisiertes Mal- und Zeichenkursangebot etc.), Elterninformationspunkt, Erziehungs- und Schulberatungsstelle etc. Besonders hervorzuheben ist das Projekt eines jährlich mehrwöchig stattfindenden Bauspielplatzes, das als ehrenamtlich getragenes Angebot unter Mithilfe des Ortes überregional Wellen geschlagen hat.

Eine Erweiterung der Schülerschaft durch die Aufnahme von Pflege- und Internatskindern erweitert das pädagogische Konzept. Zugleich ermöglicht sie eine weitere finanzielle Absicherung, durch die kleine Dorf- oder Stadtteilschulen vor Ort nicht nur gehalten werden, sondern sogar kosteneinsparend wirken können. Die Kinder leben in ihrer Schule und bekommen unter professioneller Leitung vielfältige Möglichkeiten, ihr Leben und Lernen zu gestalten. Erste Erfahrungen der Bildungsschule Harzberg im außerschulischen Bereich zeigen, dass durch die ständige Präsenz der in der Schule untergebrachten Kinder auch für die Tages- schüler Schule vom Lern- zum Lebensraum wird, den man nicht nur in der eigentlichen Schulzeit aufsucht, sondern der auch außerhalb dieser Zeit zum freizugänglichen Bildungsraum wird.

### *Schule als nicht in Jahrgänge eingeteilter altersgemischter Lebens- und Lernraum*

Die Bildungsschule Harzberg möchte das individuelle und gemeinschaftliche Lernen jedes einzelnen Kindes bestmöglich fördern und herausfordern. Neben einer Didaktik, in der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung vom ersten Schultag an eine Rolle spielen, erfolgt keine Voreinteilung der Kinder entsprechend ihres Alters. Jedes Kind wird unabhängig von der Zuordnung zu einer Jahrgangsstufe betrachtet. Die Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten bestimmen das Niveau und die Zuordnung fachlicher Inhalte. Entsprechend wird in der Bildungsschule Harzberg auf eine Einteilung nach Klassenstufen oder Alter verzichtet. Eine Einschulung kann das ganze Jahr über vorgenommen werden, sie erfolgt vollkommen altersunabhängig dann, wenn das Kind schulfähig erscheint bzw. sich nach einer Probezeit für das Lernen an der Bildungsschule Harzberg entscheidet. So werden voraussichtlich Vierjährige neben Elfjährigen lernen – nach oben altersbegrenzt nicht durch das Konzept, sondern die Fachlehrerauflagen



für die Einrichtung einer Sekundarstufe, die die räumliche und finanzielle Kapazität der Schule sprengen würden. Entsprechend besucht das Kind die Schule in der Regel bis zum Ende der Grundschulzeit. Da die Schüler nicht in Jahrgangsstufen lernen, gehen sie formal ohne Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe über.

### *Schule als nicht in Fachstunden eingeteilter Lebens- und Lernraum*

Die Bildungsschule Harzberg orientiert sich möglichst umfassend an den Bedürfnissen der sie besuchenden Schüler und Eltern. Sie wird daher zunächst als echte Ganztagschule konzipiert, die auch im Nachmittagsbereich Schule als Lern- und Lebensraum aufrechterhält. Dies unterscheidet sie maßgeblich von den Betreuungsangeboten anderer Schulen, insbesondere offener Ganztagschulen. Eine Pflicht zur Wahrnehmung dieses Angebotes wird es jedoch aufgrund des hohen Ranges, den das Grundgesetz dem im Sinne des Kindeswohls ausgeübten Elternrecht in Artikel 6 beimisst, nicht geben.

Die Stundentafel der aktuellen Ausbildungsordnung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen gilt als Mindestrichtwert der Bildungsschule Harzberg. Um das Potenzial der nicht nach Jahrgängen eingeteilten Gruppe voll ausnutzen zu können, werden in der Kernzeit unterschiedliche Unterrichtszeiten für bestimmte Schüler (Jahrgänge) vermieden. Von daher wird die übliche Gesamtunterrichtszeit der einzelnen Jahrgangsstufen gemittelt und als Richtwert für die Kernzeit der Bildungsschule Harzberg (9.00 Uhr bis 13.00 Uhr) angesehen, damit die Wochen- bzw. Jahresstundenzahl mindestens der der öffentlichen Schulen entspricht und die Schulpflicht als erfüllt angesehen werden kann. Außerhalb der Kernzeit ist die Schule als echte Ganztagschule (bis 16.30 Uhr) mit denselben im vorliegenden Konzept beschriebenen Lern- und Unterrichtsmöglichkeiten sowie am Wochenende nach Bedarf und Absprache im Sinne einer möglichst immer geöffneten Bildungseinrichtung aufsuchbar, soweit die äußeren Gegebenheiten dies zulassen. Das angestrebte Idealmodell ist die Schule, die rund um die Uhr geöffnet ist. Dies lässt sich ansatzweise evtl. auch über den Einbezug von Internats- oder Pflegekindern erreichen (s. u.).

Die Fächer der Stundentafel werden als überfachlicher Unterricht im Sinne der Ausbildungsordnung umgesetzt, sodass im Sinne eines integrierten Förderunterrichtes sowohl potenzielle Lernschwierigkeiten als

auch die besonderen Fähigkeiten und Interessen der Schüler berücksichtigt werden. Das führt zu einer Interpretation der Stundentafel nicht als fertigem Plan, sondern als Richtwert für die Unterrichtsgestaltung, bei der sich Abweichungen auf Schul- bzw. Lerngruppenebene oder auch auf individueller Ebene ergeben können. Konkret bedeutet das, dass die zeitliche Beschäftigung mit einem in der Stundentafel ausgewiesenen Fach oder fächerübergreifenden Lernbereich vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen des einzelnen Kindes zu sehen ist. Benötigt ein Kind in einem bestimmten Bereich mehr Zeit als in einem anderen, um die Anforderungen zu erfüllen oder seinen Lernbedürfnissen nachzugehen, so kann diese Zeit entsprechend flexibel genutzt werden und muss nicht der in einer Stundentafel ausgewiesenen entsprechen – dafür ist Lebens- und Lernzeit einfach zu kostbar.

### *Schüler- und lehrerorientierte Demokratie ab der Einschulung*

Die Bildungsschule Harzberg steht mit ihrem Konzept der sozialen Integration für eine höchst (basis-)demokratische Erziehung im schulischen Bereich, die am hohen Grad an Eigenverantwortung der Schüler sowohl für ihr Lernen als auch für ihr Zusammenleben sichtbar ist. Entsprechend erscheint die Schülermitwirkung bzw. -selbstregierung bei Fragen des Schulbetriebes unabdingbar. Jeden Tag zu Schulbeginn trifft man sich nach dem offenen Anfang zu einer Besprechung im Sitzkreis, in dem die Kinder organisatorische Dinge klären, bevor sie ihre Arbeitsvorhaben nennen bzw. absprechen. Konflikte werden von den Kindern selbst gelöst, die auch über das Institutionalisieren bzw. Einberufen weiterführender Gremien entscheiden. Ob Chefämter oder parlamentarische Strukturen eingerichtet werden, ob Verwarnungen oder Ausschlüsse ausgesprochen werden, ob Zeugen oder Experten angehört werden, ob es um Anschaffungen oder Personalfragen geht, die Kinder regeln die Belange der Schulgemeinde eigenständig bzw. werden maßgeblich einbezogen. Wochentreffen, Klassenräte, Schulversammlungen, Kinderausschüsse, Schulvertreter etc. stellen Organisationsformen dar, die den notwendigen Austausch sowohl in der Lerngruppe als auch in der Schule institutionalisieren.

Nicht nur die Kinder sollen Demokratie in der Schule spürbar erfahren, auch die Lehrer sollen Demokratie leben können. Jedes Mitglied des Kollegiums übernimmt Aufgaben für die Schule. Diese Einzelverantwor-



tung wird auf den täglichen Schulbetrieb ausgedehnt, denn es gibt weder feste von der Schulleitung erstellte Stundenpläne noch die Zuweisung von Vertretungspflichten durch einen Vorgesetzten. Das selbstverantwortliche Miteinander der Lehrer der Schule verlangt die sonst üblichen und als unabdingbar erscheinenden Schulstrukturen aufzubrechen.

*Unterricht als selbstverantwortetes Arbeiten auf eigenen Wegen an eigenen fachungebundenen Vorhaben innerhalb der sich darüber austauschenden Lerngemeinschaft*

Wenn Unterricht – wie in den Richtlinien und Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen beschrieben – maßgeblich für die Selbststeuerung der Lernenden geöffnet wird, dann geschieht dies in der Praxis meist in der Form der Vorgabe durch den Lehrer. Das, was vorher frontal durchgenommen wurde, wird zeit- und schrittchenweise in selbstständig zu bearbeitende Aufgaben und Aufträge verpackt. Dadurch wird der lehrerzentrierte Unterricht zwar stundenweise aufgebrochen, aber nicht unbedingt schülerzentrierter, sondern vielmehr »materialzentriert«.<sup>6</sup> Geschlossene Wochenpläne und Werkstätten gaukeln Lehrern und Schülern selbstständiges und selbstverantwortetes Arbeiten vor, obwohl die Aufgabenstellungen dieselben sind, die sonst frontal durchgenommen würden. Die Aufgabenauswahl ist nicht schülerorientierter, sondern richtet sich meist nach dem Lehrgang oder aber nach der Verfügbarkeit fertiger (Arbeitsblatt-)Angebote. Vor diesem Hintergrund wird offensichtlich, warum der mit so viel Mühe und Arbeit vorbereitete Unterricht vieler Lehrer in der Praxis oft nicht das erreicht, was er laut Theorie erreichen müsste.

Das dem Konzept der Bildungsschule Harzberg zu Grunde liegende Lernverständnis reduziert Selbststeuerung hingegen nicht auf die Selbstorganisation des Lernenden im Sinne des Lehrers, sondern versteht diese viel umfassender und tragfähiger als Forderung nach Selbstbestimmung. Ein solcher Unterricht versteht Bildung nicht mehr als Auftrag der Schule, einen bestimmten Wissenskanon zu erlernen bzw. wiedergeben zu können, sondern Bildung wird als individueller, auf die in der Gesellschaft verfügbare Erfahrung bezogener Lern- und Entwicklungsprozess verstanden. Das einzelne Kind soll das lernen, was es selbst benötigt, sei es bezüglich seiner persönlichen Entwicklung, seines

---

<sup>6</sup> Vgl. Peschel (2002).



Sozialverhaltens, seiner Sachinteressen oder in Bezug auf die in den Lehrplänen vorgeschlagenen Inhalte. Die Folge ist, dass der zu erlernende Stoff durch das einzelne Kind betrachtet werden muss. Es geht also nicht um Stoffvermittlung, um das Unterrichten von Fächern, sondern um die Herausforderung des Lernenden, das Lernen des Lernenden. Die Lehrplanvorgaben dienen dann als mögliche Orientierung zur Einschätzung der individuellen Entwicklung des Kindes. Man kann mit ihrer Hilfe den Lernstand des Kindes in Bezug zu einer Norm setzen und feststellen, an welcher Stelle der Lernentwicklung das Kind in einem Fach steht. Unnötige organisatorische Zwänge werden vermieden: So weit wie möglich entscheiden die Beteiligten frei über Raum, Zeit und Sozialformen. Der Klassenraum kann verändert und an die momentanen Bedürfnisse angepasst werden. Plätze für Kinder und Materialien sind nicht fest vorgeschrieben, sondern ergeben sich genauso wie die Wahl der Arbeits- und Sozialform aus ihrer Praktikabilität. Die Lernenden können in ihrem eigenen Rhythmus lernen und Anspannungs- und Entspannungsphasen selbst bestimmen.

Das Grundprinzip, welches das hier beschriebene Konzept wahrscheinlich am stärksten von anderen Umsetzungsformen unterscheidet, ist der Verzicht auf die üblichen Lehrgangsmaterialien, Arbeitsmittel, Übungskarteien oder Lernspiele. So wird eine materialbezogene Erwartungshaltung des Lehrers genauso vermieden wie eine Konsumhaltung des Schülers – es ist immer einfacher, auf vorhandene Materialien zurückzugreifen, statt eigene Zugangsweisen zu entwickeln. Genauso kompromisslos wird mit der Rolle des Spiels in der Schule umgegangen. Statt Lernspiele, die u. U. auch noch suggerieren, dass Lernen so schrecklich ist, dass es spielerisch verpackt werden muss, hat das selbstregulierte Lernen viele Komponenten des »Spiels« in seiner Hochform: die Autonomie, die Lernfreiheit, die Möglichkeit zur Selbststeuerung, die intensive Beschäftigung mit einer Sache, die den Akteur die Umgebung vergessen lässt. Spiel und Lernen werden eins, eine kontraproduktive künstliche Trennung von Arbeit und Freizeit wird aufgehoben.

Entsprechend stellt das »weiße« (leere) Blatt das Hauptmedium dieses Unterrichts dar.<sup>7</sup> Statt zu Arbeitsmitteln zu greifen, die zu reproduktivem Lernen oder spielerischem Konsum einladen, werden neben ver-

---

<sup>7</sup> Vgl. Zehnpfennig/Zehnpfennig (1992).

schiedenen alltäglichen Informationsquellen (Sach- und Geschichtenbücher, Zeitschriften, Lexika usw.) und Alltagsmaterialien nur wenige ausgewählte Werkzeuge (Buchstabentabelle, Wörterbücher, Hunderterfeld) benötigt, die die Eigenproduktion in den Fächern unterstützen bzw. als Schlüssel dienen können. Der Zugriff auf diese Hilfsmittel steht den Kindern frei, genauso wie das Mitbringen oder gemeinsame Beschaffen von Materialien, z. B. bei Büchereibesuchen oder beim Aufsuchen außerschulischer Lernorte. Spannende Themen und Ideen pflanzen sich oft von selbst fort, weil die Kinder nicht nur sehr daran interessiert sind, was andere Kinder gerade machen, sondern weil auch immer wieder ein direkter (ausstrahlender) Kontakt mit dem Inhalt erfolgt, z. B. bei der Vorstellung im Gesprächskreis – und zwar auf eine ganz authentische Art über denjenigen, der sich gerade mit dieser Sache auseinandersetzt.

Die erstellten Eigenproduktionen stammen dabei aus verschiedenen Bereichen.<sup>8</sup> Zentral sind für die Kinder sicherlich das freie Schreiben von Geschichten und Rechengeschichten, das eigene Erfinden bzw. Bearbeiten von Rechenaufgaben sowie das Ausarbeiten von Vorträgen aller Art. Mit der »Eigenproduktion« unmittelbar verbunden ist dabei immer die »Eigenrezeption«, das heißt das freie Lesen von Geschichtenbüchern, Sachbüchern, Lexika – einschließlich der Suche nach Anregungen zur Mathematik aus Übungsheften oder Computerprogrammen. Diese Eigenproduktionen sind in vielen Bereichen von sich aus »überfachlich«, denn die Vorträge und Geschichten bedingen nicht nur einen reflektierten Umgang mit Sprache und Schrift, sondern in der Regel auch mit künstlerischen bzw. gestalterischen Elementen bis hin zum Bau von Modellen oder der Gestaltung von Plakaten. Auch bringen Statistiken, Größenvergleiche in den Vorträgen und Geschichten usw. immer wieder mathematische Aspekte ein, die neben dem Forschen über mathematische Zusammenhänge und Strukturen einen wichtigen Anwendungsbezug liefern.

---

<sup>8</sup> Vgl. Peschel (2002; 2003).

### *Soziales Lernen als Prozess der Selbstregulierung bzw. Selbstregierung der Lerngruppe*

Der hier beschriebene Unterricht unterliegt durchgängig dem Prinzip der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Dies gilt auch für den sozialen Bereich. Dabei erlaubt der hohe Grad an akzeptierter Individualisierung ein soziales Lernen, das nicht vorschnell auf einer Stufe oberflächlicher Harmonisierung stehen bleibt, sondern im Sinne der »Didaktik der sozialen Integration«<sup>9</sup> den Einzelnen und seine Meinung so schätzt, dass die Gesamtheit dieser Meinungen die Gemeinschaft bildet. Die überschaubare Gruppengröße gestattet eine Basisdemokratie, die die Bedürfnisse eines jeden im Auge behält. Soziales und inhaltliches Lernen bilden eine untrennbare Einheit, das soziale Miteinander wird zum Motor eines authentischen Schullebens und dadurch auch zum Motor des inhaltlichen Lernens.

Der Lehrer führt die Schüler nicht mittels einer trickreichen Sozialerziehung zu einem vorher festgesteckten Ziel einer »gut funktionierenden Gemeinschaft«, sondern er begibt sich mit ihnen auf einen unbekannten Weg, zu dem alle Beteiligten positive und negative Beiträge beisteuern. Weder die Lernwege der gesamten Lerngruppe noch die des Einzelnen sind vorhersehbar und werden so akzeptiert, wie sie sich entwickeln. Gerade aber dadurch ergeben sich unzählige produktive Momente, bei denen sich auch die »verhaltensoriginellen« Schüler angenommen und nicht abgestempelt oder bevormundet fühlen. Durch den Verzicht auf fremdgesteuerten Unterricht und durch die Möglichkeit zur Selbstregulierung auf mehreren Ebenen entfallen nicht nur viele sonst aus dem Unterricht bekannte Lern- und Disziplinprobleme, sondern es werden auch Kinder nachhaltig gefördert bzw. aufgefangen, die an der Regelschule als nicht beschulbar diagnostiziert wurden.<sup>10</sup>

### *Anerkennen der Mindeststandards für die Grundschule – gute Tests sichern Unterrichtsreformen ab*

Das Durchführen von Vergleichsarbeiten wird von vielen, vermutlich sogar dem Großteil der Lehrer und Schulen abgelehnt, weil ein unproduktiver Druck auf Schüler und Lehrer befürchtet wird. Der übliche

---

<sup>9</sup> Vgl. Peschel (2002).

<sup>10</sup> Vgl. Peschel (2003).



Lehrgangsunterricht wird immer mehr zu einem kontraproduktiven »teaching to the test« und verdrängt selbstgesteuerte Formen des Wissenserwerbs. Während man im Staatsschulwesen nicht um diese rankingverdächtige Fremdevaluation herumkommt, distanzieren sich viele Privatschulen – vor allem viele Freie Alternativschulen – nachdrücklich von diesen Anforderungen.

Die Bildungsschule Harzberg hat hier eine differenziertere Sichtweise, die aus den positiven Erfahrungen mit der ausführlichen Evaluation des Konzeptes des Offenen Unterrichts resultiert. Peschel (2003) konnte in seiner einen kompletten Grundschuldurchlauf umfassenden Untersuchung zeigen, dass die nach seinem Konzept unterrichteten Schüler trotz durchschnittlicher Eingangsvoraussetzungen in Normtests hochsignifikant bessere Ergebnisse als ihre Altersgenossen erzielten. Dabei ergab sich kein Hinweis darauf, dass die Schüler durch die Testdurchführung belastet wurden, was vermutlich an der bestehenden Klassenkultur des Offenen Unterrichts lag. Außerdem wurden keine Klassenarbeiten o. Ä. durchgeführt und die Normtests wurden den Kindern (natürlich) nicht zurückgegeben, sondern fließen wie andere Leistungsdokumentationen der Kinder oder des Lehrers in die gemeinsame Einschätzung ein.

Da viele (Freie) Alternativschulen ihre Überlegenheit gegenüber der Staatsschule u. a. gerne lernpsychologisch begründen, ist nicht verständlich, warum diese Überlegenheit nicht auch evaluiert und dokumentiert werden sollte. Von daher wird die Bildungsschule Harzberg die Lernentwicklung der Kinder mittels entsprechender normierter Tests dokumentieren bzw. evaluieren. Die in Nordrhein-Westfalen üblichen Vergleichsarbeiten werden dann eingesetzt, wenn sie qualitativ so hochwertig erscheinen, dass sie bei der verhältnismäßig kleinen Stichprobe als aussagekräftige Messinstrumente gelten können.<sup>11</sup>

Auch mit der Anerkennung der »verbindlichen Anforderungen« bzw. Mindeststandards hat die Bildungsschule Harzberg kein Problem. Nach diesen Vorgaben sollen die Schüler z. B. vor einer offiziellen Versetzung in die Klasse 3 der Grundschule eigene Texte in Druckschrift unter Verwendung der einfachen Rechtschreibphänomene der Buchstabentabelle schreiben, altersgemäße Texte sinnentnehmend erlesen, im Hunderterraum rechnen können sowie das kleine Einpluseins, Einsminuseins und

---

<sup>11</sup> Vgl. zur Kritik an den zurzeit eingesetzten Tests: Der Grundschulverband (2007).

die Kernaufgaben des kleinen Einmaleins (mal 2, 5 und 10) automatisiert haben. Das sind Anforderungen, deren Erfüllung bei fast allen Kindern schon innerhalb eines Jahres Schule kein Problem darstellt, wenn sie nicht zu früh oder gegen ihren Willen eingeschult wurden. Wer sich mit diesen Anforderungen trotz zwei oder drei Jahren Offenen Unterrichts (mit flexibler Eingangsphase) noch schwer tut, sollte einen diagnostischen Blick, der nicht der Selektion dient, vertragen – zumindest dann, wenn es keine bewusste Entscheidung des Kindes gegen das Lernen dieser Inhalte gegeben hat.

Die Bildungsschule Harzberg hofft, damit anderen Schulen zeigen zu können, dass Vergleichsarbeiten helfen können, die Schulreform in die richtige Richtung weiterzuentwickeln, da gerade Kinder, die selbstverantwortliches und gesteuertes Lernen auf eigenen Wegen gewohnt sind, nicht nur dem Lehrplan vorausseilen, sondern vor allem in kompetenzorientierten Tests eine überdurchschnittliche Entwicklung aufzeigen werden. Vor allem aber soll der zweifelhaften Entwicklung an vielen staatlichen Schulen etwas entgegengesetzt werden, auf Mindeststandards und Vergleichsarbeiten mit einer Rückkehr zum traditionellen Unterricht zu reagieren und u. U. noch mehr als früher an den Kindern vorbei zu unterrichten.

### *Leistungsanalyse und -bewertung aufgrund von vielfältigen Selbst- und Fremdeinschätzungen*

Die Analyse der Leistungsentwicklung, die dann zur Leistungsbewertung führt, ergibt sich aus der ständigen Wahrnehmung der Eigenproduktionen der Kinder durch den Lehrer. Um über die Eigenproduktionen hinaus die Lernentwicklung in einem Quer- oder Längsschnittvergleich der Lerngruppe bzw. einzelner Schüler zu dokumentieren, werden »Überforderungstests« entsprechend hochwertiger Vergleichsarbeiten durchgeführt. Dazu müssen die Aufgaben so gestellt sein, dass wirklich die ganze Bandbreite der Leistungen jedes einzelnen Kindes der Lerngruppe erfasst werden kann. Die Messkriterien sollten dabei diagnostischer Art sein, es geht um eine umfassende Einordnung der individuellen Entwicklung eines Kindes in einem Fach. Man setzt diese nur dann in den Bezug zur Norm, wenn dies sinnvoll erscheint.

Standardisierte Tests bieten darüber hinaus die Möglichkeit des Vergleichs der Einzel- oder Klassenleistung mit einer Eichstichprobe bzw.



mit normierten Anforderungen (wie z. B. denen des Lehrplans). Dadurch ergibt sich eine gute Absicherung des Eindrucks, den Schüler und Lehrer durch das tägliche Agieren bzw. die Eigenproduktionen haben. Durch die Kombination mehrerer Verfahren zur Leistungsanalyse wird nicht ein Test oder ein subjektiver Eindruck maßgeblich, sondern die verschiedenen Beobachtungen ergänzen sich gegenseitig und bilden ein vergleichsweise sehr zuverlässiges System der Leistungsmessung und -bewertung – und zwar für Schüler und Lehrer.

Die Schüler werden im Laufe der Schulzeit auf Wunsch an die Bewertung mit und ohne Noten (individueller und normativer Art) herangeführt und auf die Praxis der weiterführenden Schulen vorbereitet. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, ihre Leistungen einschätzen zu lassen. Auf Wunsch werden ihnen dazu auch Hilfsmittel (kindgerechte Lehrplanübersichten, stoffliche Beispiele, Leistungsüberprüfungen, Beurteilungsgremien etc.) zur Verfügung gestellt. Sowohl die Schüler als auch ihre Eltern haben in entsprechenden Kinder-Lehrer-Eltern-Gesprächen die Möglichkeit zum Austausch über die Leistungen und ihre Einordnung.

Die Schüler erhalten neben den ständigen Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdeinschätzung ihrer Leistungen halbjährlich einen an sie gerichteten Brief. Noteneinschätzungen können von ihnen optional für alle Bereiche oder auch Teilbereiche eingefordert werden und werden in der Regel mündlich mitgeteilt. Im letzten Schulbesuchsjahr vor einem Abgang von der Bildungsschule Harzberg können auch die Eltern eine Ergänzung der Zeugnisse durch Noten einfordern – auf Wunsch des Kindes in einem gesonderten Schreiben. Die Zeugnisse, die zur Bewerbung an anderen Schulen genutzt werden, sind so gestaltet, dass diese Schulen die notwendigen Auskünfte erhalten bzw. den Dokumenten entnehmen können.

Die Bildungsschule Harzberg versucht Unterrichts- und Schulreform im Hinblick auf ein effektiveres, sinnvolleres und demokratischeres Lernen ernst zu nehmen. Entsprechend geht es nicht darum, Kinder irgendwie mehr in den Unterricht einzubeziehen (vgl. die Kritik des Autors am Partizipationsbegriff in diesem Band) oder sie mit aufwändigen Materialien zu etwas hin zu motivieren, sondern darum, ihre Verantwortung für ihr Lernen und Leben zu respektieren bzw. sogar einzufordern. Durch die Öffnung des Unterrichts und die Bereitstellung von Werkzeu-



gen und Ideenkisten statt reproduktiver Lehrgänge und Arbeitsmaterialien wird der Lernweg der Kinder demokratisiert – zusätzlich zu den Formen äußerer Demokratie, die ehrlich und nicht als Alibiformen gelebt werden müssen. Alles andere wird schnell von den Kindern durchschaut und erfüllt nicht mehr die Anforderungen, die die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan (1995) stellt. Auch Schulreform kann sich nur in einer Schule entwickeln, in der Schüler, Lehrer und Eltern als Subjekte agieren, wenn sie nicht nur zur Alibi-Aktion werden soll. Alle müssen vom ersten Tag an Verantwortung für das Leben und Lernen in der Schule übernehmen: die Schüler, die Lehrer und die Eltern. Das funktioniert nur, wenn Abschied genommen wird von Hierarchien, Verordnungen, Traditionen – und auch von didaktischen Denkweisen in Bezug auf Unterricht, Schulreform und Lehrerrolle.

# Was sind »Demokratische Schulen« - und: Kann es Demokratische Grundschulen wirklich geben?

Martin Wilke

Die Tagung in Siegen vom 19. bis 21. September 2007 stand unter der Überschrift »Demokratische Grundschule«. Dies ließ mich im Vorfeld hoffen, es werde tatsächlich schwerpunktmäßig um Demokratische Schulen gehen. Es stellte sich jedoch heraus, dass etliche der Teilnehmer unter einer »demokratischen« Schule etwas anderes verstanden und verstehen als ich. Daher gilt es zu klären, was gemeint ist, wenn von »Demokratischen Schulen« die Rede ist.

Weltweit gibt es einige Dutzend Schulen, die sich als Demokratische Schulen bezeichnen. Einige davon gibt es schon seit Jahrzehnten, während viele erst in den 1990er Jahren entstanden sind. Die meisten dieser Schulen befinden sich in Israel und den USA. Weitere gibt es in Belgien, Brasilien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Großbritannien, Indien, Japan, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Russland und Südafrika. In jüngster Zeit wird von vielen Neugründungen aus Südkorea berichtet.

Seit 1993 gibt es mit der International Democratic Education Conference (IDEC) ein jährliches Treffen dieser Schulen, das jedes Jahr in einem anderen Land stattfindet. Im August 2008 findet zusätzlich die erste europäische Konferenz (EUDEC) in Leipzig statt. Auf der IDEC 2005 in Berlin wurde in Anschluss an den 2002er Beschluss aus Neuseeland, die Menschen- und Kinderrechte als Grundlage der pädagogischen Arbeit zu sehen, von den Teilnehmern folgende Erklärung als Selbstverständnis beschlossen:

Wir glauben, daß – wo immer es um Bildung geht –  
junge Menschen das Recht haben,

- individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem sie lernen,
- gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen – insbesondere ihre Schulen – geführt werden, ob Regeln und Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche.<sup>1</sup>

Selbstbestimmung in individuellen Angelegenheiten und demokratische Mitbestimmung in Angelegenheiten der Gemeinschaft sind nicht nur Grundprinzipien Demokratischer Schulen, sondern zugleich auch die Prinzipien, auf die sich Staaten mit freiheitlich-demokratischer Gesellschaftsordnung wie etwa die Bundesrepublik Deutschland berufen.

### **Lernfreiheit**

In einer Demokratischen Schule ist die Achtung der Grundrechte der Schüler oberstes Gebot. Dazu gehören neben der Meinungsfreiheit die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die eng mit ihr zusammenhängende allgemeine Handlungsfreiheit. Das heißt, die Schüler können tun und lassen, was sie wollen, solange sie damit nicht die Rechte der anderen Schulmitglieder verletzen. Welche Dinge die Schüler lernen, ist allein ihre Entscheidung. Niemand darf zum Lernen gezwungen werden.

In allen Demokratischen Schulen wird davon ausgegangen, dass Menschen von Natur aus neugierig sind und lernen wollen. Das heißt allerdings nicht, dass sie genau das lernen wollen, was die staatlichen Lehrpläne vorsehen, oder zumindest nicht in einer vorgegebenen Reihenfolge und Geschwindigkeit.

Der Stellenwert von Unterricht und Lehrplänen ist in verschiedenen Demokratischen Schulen sehr unterschiedlich (vgl. auch den Beitrag von Gribble in diesem Band). In einigen Schulen wird Unterricht gemäß dem staatlichen Lehrplan angeboten, aber die Schüler entscheiden selbst, ob sie diesen Unterricht besuchen. In vielen dieser Schulen werden neben diesen herkömmlichen Inhalten weitere angeboten. Die Initiative dazu kann von Schülern oder Lehrern ausgehen. In einigen Schulen wird das

---

<sup>1</sup> <http://de.idec2005.org/documentation/resolution/>



Unterrichtsangebot vor Beginn des Schuljahres durch ein Komitee aus Schülern und Lehrern gemeinsam aufgestellt, in anderen wird es am Anfang des Schuljahres zusammengetragen oder auch während des Schuljahres ergänzt. In Sudbury-Schulen gibt es Unterrichtskurse nur auf Initiative von Schülern. Ein Großteil des Lernens an Demokratischen Schulen ist informelles Lernen und findet daher außerhalb von Unterrichtskursen statt.

Auch wenn es in vielen Demokratischen Schulen möglich ist, sich auf externe Prüfungen für einen Schulabschluss vorzubereiten, gelten Themen außerhalb des staatlichen Lehrplans im Allgemeinen als gleichermaßen wichtig. Tatsächlich sind viele der Lehrplan-Inhalte höherer Klassen nur für eine kleine Minderheit der Menschen in ihrem weiteren Leben von Bedeutung. Eine zu starke Konzentration auf Lehrplan-Aktivitäten würde den Schülern die Zeit nehmen, sich mit anderen – für sie relevanten – Dingen zu beschäftigen.

**Wo »Demokratische Schule« draufsteht,  
muss auch Demokratische Schule drin sein**

Damit eine Schule als demokratisch bezeichnet werden kann, muss es ein Gremium geben, das reale Entscheidungskompetenz über wesentliche Angelegenheiten hat – also keine Spielwiese oder Alibiveranstaltung ist – und das zugleich auf dem gleichen Stimmrecht für Schüler und Lehrer bzw. sonstige Mitarbeiter beruht. In Demokratischen Schulen ist dieses Gremium die Schulversammlung, die meist einmal pro Woche tagt. Die Stimme eines Schülers ist dort nicht weniger wert als die eines Lehrers. Da es an jeder Schule weit mehr Schüler als Lehrer gibt, sind die Schüler prinzipiell in der Mehrheit. Ein Vetorecht der Lehrer gibt es dabei nicht.

Die Schulversammlung muss über nahezu alle Dinge entscheiden können, die in der Entscheidungskompetenz der Schule liegen. Dass die staatlichen Schulen über viele Dinge gar nicht selbst entscheiden können, ist bedauerlich und kann bei Schülern und Lehrern Frustration auslösen. Dieser strukturelle Nachteil begründet jedoch nicht einen Verzicht auf demokratische Strukturen in staatlichen Schulen. So haben etwa auch die Berliner Bezirke nur geringe Entscheidungskompetenzen, sind aber dennoch demokratisch organisiert, da es Wahlen und Bürgerentscheide gibt. Ebenso kann auch eine Schule als Teil eines föderalen Systems betrachtet

werden: Die Schule kann über manche Dinge zwar nicht selbst entscheiden und ist an die Gesetze und sonstigen Vorgaben höherer Ebenen gebunden; innerhalb des ihr zustehenden Kompetenzbereiches kann sie jedoch vollständig demokratisch organisiert sein.

Staatliche Schulen in Deutschland (und im Grunde überall auf der Welt) sind in der Regel weit davon entfernt, diesen Grundsätzen zu entsprechen. Dies gilt auch für viele reformpädagogische Ansätze. Ich möchte diese Ansätze nicht geringschätzen. Sie sind in den meisten Fällen eine deutliche Verbesserung gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem. Aber auch wenn sie zu einem anderen, respektvolleren Umgang zwischen Lehrern und Schülern führen, werden Schulen allein dadurch noch nicht zu Demokratischen Schulen. Mit der Existenz eines Klassenrates in einer Schulklasse wird aus der Schule noch keine Demokratische Schule, solange die meisten und wichtigsten Entscheidungen von Personen oder Gremien getroffen werden, an deren Besetzung Schüler nicht – oder nur als Minderheit – beteiligt und somit massiv unterrepräsentiert sind. Und solange Schüler weiterhin genötigt werden, Dinge zu lernen, die sie nicht lernen wollen, sollte man eine Schule nicht als »Demokratische Schule« bezeichnen.

### **Je später man anfängt, desto schwieriger wird es**

Da es bei der Tagung nicht allgemein um Demokratische Schulen oder Demokratie an Schulen ging, sondern speziell um Grundschulen, stellt sich die Frage, ob das Konzept einer Demokratischen Schule auch in einer reinen Grundschule umsetzbar ist.

In etablierten Demokratischen Schulen wird die Schuldemokratie tatsächlich wesentlich von älteren Schülern getragen, während Schüler im Grundschulalter sich eher punktuell beteiligen, wenn es um Anliegen geht, die ihnen persönlich wichtig sind.

Allerdings ist die Situation eine andere, wenn es um die konsequente Demokratisierung bestehender staatlicher Schulen geht, da die Schüler dann nicht hauptsächlich solche sind, die sich aktiv für diese Schule entschieden haben, was eine andere Zusammensetzung der Schülerschaft zur Folge hat.

Ein Beispiel, das ich vor kurzem bei einer Reise nach Israel kennengelernt habe, ist die Demokratische Schule in Givat Olga »Givol«. Sie wurde im Jahr 2006 eröffnet und ist die einzige Demokratische Schule, die

auf Initiative der Stadt gegründet wurde, und die erste Demokratische Schule Israels, für deren Besuch kein Schulgeld bezahlt werden muss, so dass der Schulbesuch nicht am Einkommen der Familien scheitern kann. Die Schule wurde bewusst im ärmsten und problematischsten Stadtteil von Hadera gegründet, um zu zeigen, dass Demokratische Schulen auch unter schwierigen Bedingungen funktionieren und bessere Ergebnisse als traditionelle Schulen liefern können.

Die Demokratische Schule in Givat Olga hat durchaus noch keine so ausgeprägte demokratische Kultur wie Demokratische Schulen, die bereits viele Jahre bestehen. Aber das, was es an dieser Schule an demokratischer Kultur und an selbstbewussten Schülern gibt, ist neben den Lehrern vor allem den jüngeren Schülern (bis etwa zur 6. Klasse) zu verdanken. Die Schüler der 9. und 10. Klasse hingegen haben das herkömmliche undemokratische Schulsystem so lange erlebt, dass sie die dort und außerhalb der Schule erworbenen aggressiven und teils gewalttätigen Verhaltensweisen nicht so schnell ablegen können, zumal viele der älteren Schüler gerade deshalb diese Schule besuchen, weil sie andere Schulen aufgrund ihres Verhaltens verlassen mussten und keine Schule sie mehr aufnehmen wollte.

Auch die Selbstbestimmung beim Lernen ist für die jüngeren Schüler viel unproblematischer. Sie sind im Allgemeinen noch neugierig und finden genug Möglichkeiten, sich zu betätigen, während die meisten Jugendlichen nicht wissen, was sie mit ihrer Zeit anfangen sollen und dann beginnen, den anderen Schülern an der Schule das Leben schwer zu machen. Auch wenn zu beobachten ist, dass die Gewalt seitens der älteren Schüler im Laufe der Zeit deutlich zurückgeht, wäre es nach Ansicht vieler Mitarbeiter besser gewesen, die Schule zunächst nur mit Schülern der 1. bis 6. Klasse zu eröffnen und sie dann Jahr für Jahr zu erweitern. In ein paar Jahren hätte es dann Jugendliche gegeben, die bereits lange Erfahrung mit einer Demokratischen Schule sammeln konnten, und die demokratische Kultur der Schule wäre stabil genug, um dann auch einige jugendliche Seiteneinsteiger erfolgreich integrieren zu können. Jedenfalls scheint es sinnvoll zu sein, wenn Kinder bereits im Grundschulalter ihre Schule als konsequent freie und demokratische Gemeinschaft erleben.



## **Eltern in der Schuldemokratie**

Ob neben den Schülern, den Lehrern und sonstigen Mitarbeitern der Schule auch die Eltern der Schüler ein Stimmrecht in der Schule haben sollten, ist unter Vertretern Demokratischer Schulen umstritten. Gegen ein Stimmrecht der Eltern spricht, dass sie nicht am unmittelbaren Alltag der Schule teilnehmen und somit weit weniger von den Entscheidungen der Schulgemeinschaft persönlich betroffen sind. So sind Eltern beispielsweise in Sudbury-Schulen nicht Mitglied der Schulversammlung, sondern nur des Trägervereins. In vielen der Demokratischen Schulen in Israel sind die Eltern jedoch stimmberechtigt. In einigen dieser Schulen hat dies nach kurzer Zeit dazu geführt, dass die Eltern zur dominierenden Macht in der Schule wurden und gegen den Willen der meisten Lehrer und Schüler beispielsweise Pflichtunterricht in einigen Fächern eingeführt haben und sie damit eine der wichtigsten Grundlagen freier demokratischer Schulen – die Abwesenheit von Lernzwang – untergraben haben.

## **Sudbury-Schulen**

Eine bedeutende Untergruppe der Demokratischen Schulen sind die Sudbury-Schulen, die sich am Modell der Sudbury Valley School orientieren, welche 1968 im Framingham im US-Bundesstaat Massachusetts gegründet wurde. Sudbury-Schulen verwirklichen die Grundsätze einer Demokratischen Schule besonders konsequent.

Es besteht völlige Lernfreiheit. Niemand wird gezwungen oder auch nur überredet, bestimmte Dinge zu lernen oder an Unterricht oder Projekten teilzunehmen. Es gibt keinen vorgegebenen Lehrplan und keinen Stundenplan. Unterricht kommt nur auf Initiative von Schülern zustande, die sich an einen der Erwachsenen in der Schule wenden.

Diese Erwachsenen werden nicht als Lehrer, sondern als Mitarbeiter bezeichnet, da Lehren nur ein kleinerer Teil ihrer Tätigkeit ist. Sie sind vor allem Ansprechpartner für die Schüler und kümmern sich um organisatorische Dinge in der Schule, wenn sich dafür kein Schüler findet.

Die Mitarbeiter der Schule haben keine unbefristeten Arbeitsverträge, sondern werden einmal im Jahr von der Schulgemeinschaft für das jeweils nächste Schuljahr gewählt. Im Wesentlichen sind es also die Schü-

ler, die aufgrund ihrer Mehrheit in der Schule entscheiden, welche Erwachsenen sie dort haben wollen.

Die Schüler werden nicht nach ihrem Alter in Klassenstufen oder Jahrgangsgruppen getrennt. Es besteht völlige Altersmischung. Die meisten Schüler verbringen den größten Teil ihrer Zeit zwar mit Schülern, die nur ein bis zwei Jahre jünger oder älter als sie selbst sind, haben aber ohne weiteres auch Kontakt zu viel jüngeren oder viel älteren Schülern.

Es gibt in Sudbury-Schulen keine Zeugnisse und Zensuren bzw. generell keine Bewertung, die der Schüler nicht selbst eingefordert hat.

Weitere Einzelheiten zu den demokratischen Institutionen von Sudbury-Schulen hat Michael Sappir in seinem Beitrag in diesem Band ausführlich dargelegt.

### **Gründungsgruppen in Deutschland**

In Deutschland ist es nach wie vor sehr schwer, Demokratische Schulen zu gründen. Als eine der ersten Schulen in Deutschland, die der Definition einer Demokratischen Schule entspricht, kann die »Freie Schule Leipzig« gelten, die eine besonders weitreichende Schulgenehmigung 1990 noch vom DDR-Bildungsministerium erhalten hat. Im Frühjahr 2007 wurde in Hamburg die »Neue Schule Hamburg« genehmigt, an deren Gründung u. a. die Sängerin Nena beteiligt war. Der »Neuen Schule Hamburg« ist es gelungen, ein Konzept genehmigt zu bekommen, das dem Modell einer Demokratischen Schule entspricht. Inwieweit die Praxis dieser Schule tatsächlich demokratisch sein wird, bleibt abzuwarten.

Als eine erste, allerdings nicht offiziell genehmigte Sudbury-Schule entstand im April 2004 das »Katzenhäusle« in Überlingen-Nesselwangen am Bodensee. Da die Schule allerdings von den Behörden nicht als Ersatzschule anerkannt wurde und die Schüler mit dem Besuch dieser Schule offiziell nicht ihrer Schulpflicht nachkamen, wurde der Schulbetrieb im Sommer 2005 aufgrund des zunehmenden Drucks der Behörden eingestellt. Weitere Gründungsgruppen entstanden in Berlin, Leipzig, München, Dresden und Düsseldorf. In vielen weiteren Orten gibt es einzelne Interessenten, die Sudbury-Schulen gründen möchten.

Weitere Informationen sind erhältlich unter <a href="http://www.sudbury.de">www.sudbury.de</a> .
--

# Die demokratische Struktur einer Sudbury-Schule

Michael Sappir<sup>1</sup>

Sudbury-Schulen arbeiten in demokratischer Selbstregierung. Dazu gibt es mehrere demokratische Institutionen, die miteinander kooperieren und ineinander greifen um eine Demokratie zu schaffen, die ebenso blühend und lebendig wie effektiv, stark und befähigend ist. Im vorliegenden Artikel werden diese Institutionen und ihre Funktionsweisen – basierend auf der Struktur von Sudbury Jerusalem, einer Schule, die nach den Prinzipien und Strukturen der Sudbury Valley School<sup>2</sup> aufgebaut wurde – beschrieben. Die Strukturen und Prozesse in den meisten anderen Sudbury-Schulen mögen ähnlich sein, es kann jedoch viele Unterschiede geben.

## Kurzer Überblick

Vor allen anderen demokratischen Strukturen steht die Schulversammlung, die über alle Aspekte des tagtäglichen Schullebens bestimmt. Zusätzlich gibt es ein Justizkomitee, das von der Schulversammlung eingesetzt wird, um sich mit jeglichem Verhalten zu befassen, das gegen Entscheidungen der Schulversammlung oder gegen Normen der Gemeinschaft verstößt. Zusammen mit diesen beiden Hauptorganen der Schuldemokratie gibt es von der Schulversammlung gewählte exekutive Zuständige, die wichtige alltägliche Aufgaben ausführen oder überwachen; es gibt Komitees, die demokratische und administrative Prozesse diskutieren und abwickeln; und schlussendlich gibt es Arbeitsgemeinschaften (AGs), d. h. organisierte Gruppen von Individuen, die für eine spezielle Ausstattung und ein Budget verantwortlich sind. Ihnen wird von der Schulversammlung offiziell die Vollmacht erteilt, sich um gewisse Aktionsbereiche zu kümmern.

---

<sup>1</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Elena Schiemann.

<sup>2</sup> [www.sudval.org/](http://www.sudval.org/)



## Schulversammlung

Die höchste Autorität innerhalb der Schule fällt der Schulversammlung zu. Sie tagt üblicherweise einmal in der Woche, arbeitet nach einer vorab festgelegten Tagesordnung und fungiert als wesentlicher Entscheidungsträger der Schule. Dies schließt Entscheidungen über die Finanzplanung und die Einstellung und Entlassung von Mitarbeiter/innen mit ein. Alle weiteren in diesem Text beschriebenen demokratischen Institutionen erhalten ihre Autorität durch die Schulversammlung über das Schulgesetz, welches in einem Gesetzbuch gesammelt ist und solange Gültigkeit hat, bis die Schulversammlung entscheidet, die Beschlüsse aufzuheben oder zu ändern. Obwohl die Schulversammlung bestimmen kann, dass ein Gesetz nur für eine begrenzte Zeit gilt, sind in der Regel die einzigen Gesetze mit Zeitbeschränkung die sogenannten »befristeten Gesetze«. Diese Sonderform soll im Verlauf des Textes gesondert erklärt werden.

### *Mitgliedschaft und Partizipation*

Alle Schüler unabhängig vom Alter und alle aktiven Teammitarbeiter gelten als Mitglieder der Schulversammlung. Die Gesamtheit der Mitglieder wird häufig einfach »die Mitglieder« oder »Mitglieder der Schule« genannt. Jedes Mitglied hat, ohne Ausnahme, genau eine Stimme.

Die Teilnahme an der Schulversammlung wird als Recht, nicht als Pflicht angesehen und die Mitglieder dürfen zu Schulversammlungen kommen wann immer sie möchten, auch das Kommen und Gehen während einer Versammlung ist erlaubt. In manchen Fällen werden diese Rechte von der Schulversammlung beschränkt. Wenn ein Mitglied während einer Versammlung wiederholt Störungen verursacht, wird der Vorsitzende dieses Mitglied bitten den Raum zu verlassen und dieses Mitglied wird von der Teilnahme ausgeschlossen, bis die Schulversammlung anders darüber entscheidet, längstens aber bis zur nächsten Versammlung. Für manche besonderen Sitzungen (wie die Diskussion über das Mitarbeiterteam am Ende eines Jahres) beschließt die Schulversammlung im Voraus, die Freiheit zu beschränken, mit der die Leute der Diskussion beitreten oder sie verlassen können, da das Kommen und Gehen störend sein kann.

## *Beschlüsse*

Manche Beschlüsse werden von der Schulversammlung auf Fall-zu-Fall-Basis getroffen. Verschiedene Themen können unter diese Beschreibung fallen. Bei einem massiven Verstoß gegen das Schulgesetz zum Beispiel gibt es bestimmte Konsequenzen wie einen vorübergehenden Verweis oder einen Ausschluss. Solche weitreichenden Maßnahmen können vom Justizkomitee nicht unabhängig entschieden werden, sondern müssen zur Diskussion und Beschlussfassung in einem breiteren Forum, in der Schulversammlung, vorgebracht werden. Ebenso sind Einsprüche im Justizwesen möglich, über manche davon wird in der Schulversammlung entschieden. Die restlichen Einsprüche werden an ein spezielles Einspruchskomitee weitergeleitet. Andere Gegenstände solcher Fall-zu-Fall-Entscheidungen schließen Anwesenheitsanliegen ein – wie etwa die Anfrage eines Schülers, der wegen eines Familienurlaubs ein paar Tage Schule versäumen möchte oder die eines Mitarbeiters, der bei seinem kranken Kind zu Hause bleiben muss. Auch Anfragen, Gäste mit in die Schule zu bringen, werden von der Schulversammlung behandelt und manchmal wird eine Streitfrage mit einem Zuständigen, einem Komitee oder einer Arbeitsgemeinschaft von einem Mitglied der Gemeinschaft vorgebracht. Die Schulversammlung ist dann aufgefordert über das Vorgehen zu entscheiden. All diese Beschlüsse werden durch einfache Mehrheit per Handzeichen getroffen.

## *Gesetzgebung*

Die größeren Beschlüsse, die von der Schulversammlung getroffen werden, werden als Schulgesetz beibehalten. Der Prozess zur Erschaffung oder Änderung eines Schulgesetzes ist im Vergleich zu Fall-zu-Fall-Entscheidungen lang und formalisiert. Der Prozess beginnt mit dem schriftlichen Einreichen eines Vorschlags. Dieser Vorschlag wird gleich behandelt, egal ob es ein neues Gesetz ist, eine Änderung eines bestehenden Gesetzes oder der Vorschlag ein bestehendes Gesetz abzuschaffen. Dieser Vorschlag wird dann für eine erste Lesung auf die Tagesordnung der Schulversammlung gesetzt. Erste Lesungen haben eine Zeitbeschränkung. Die Anliegen werden weiter verfolgt, wenn ein Drittel der bei der Schulversammlung Anwesenden dafür ist; es wird nicht mit einfacher Mehrheit entschieden. Die erste Lesung ist nur eine vorläufige Behandlung des Vorschlags durch die Schulversammlung. Für die zwei-

te Lesung wird von dem vorschlagenden Mitglied erwartet, seinen Vorschlag entsprechend der Anmerkungen aus der ersten Lesung zu ändern. Bleibt diese Anpassung aus, so kann die Schulversammlung ablehnen einen Vorschlag zum zweiten Mal zu diskutieren. Die zweite Lesung ist zugleich die letzte; weitere Änderungen können während der folgenden eingehenderen Diskussion vorgeschlagen und abgestimmt werden. Bei manchen Vorschlägen kann dies Stunden dauern.

Ist ein Gesetz angenommen, wird es durch den Sekretär der Schulversammlung und den Zuständigen für Gesetze dem Gesetzbuch der Schule beigelegt. Gesetze bleiben im Gesetzbuch, bis die Schulversammlung beschließt, sie abzuschaffen oder zu ändern. Das Gesetzbuch wird von allen Schulinstitutionen und Mitgliedern genutzt, um das Schulgesetz im Auge zu behalten. Über die Zeit hinweg sammeln sich an manchen Schulen viele Gesetze an, während andere versuchen ihr Gesetzbuch so knapp wie möglich zu halten. Die Zahl der Gesetze kann über die Jahre durchaus in den Hunderterbereich steigen.

### *Befristete Gesetze*

Befristete Gesetze sind solche, die lediglich für das laufende Schuljahr relevant sind und deshalb zu Beginn des neuen Schuljahres aus dem Gesetzbuch gestrichen werden. Dies sind normalerweise Beschlüsse, die in ihrer Bedeutung zwischen den beschriebenen Fall-zu-Fall-Entscheidungen und dauerhaften, »vollen« Gesetzen liegen. Über sie wird auf die gleiche Weise entschieden wie über volle Gesetze, also mit einem schriftlichen Vorschlag und zwei Lesungen. Entscheidungen über das Budget – wie das Zuteilen von Geldern zu einer bestimmten AG oder für eine bestimmte Aktivität, ein Ereignis – werden beispielsweise als befristete Gesetze festgeschrieben. Ein weiteres Beispiel ist, wenn besondere Wahlen für das Personal oder einen bestimmten Bereichszuständigen im laufenden Schuljahr erforderlich werden. Das Schulgesetz legt fest, wann Wahlen stattfinden.

### *Ordnung*

Die Schulversammlung nutzt eine vorab festgelegte Tagesordnung, um Mitgliedern im Voraus die Entscheidung zu ermöglichen, ob sie sich für die Teilnahme an der anstehenden Schulversammlung interessieren. Die



Versammlungen werden auf Basis von Robert's Rules of Order<sup>3</sup> von einem gewählten Vorsitzenden und Sekretär durchgeführt. Die Tagesordnung wird von einer festen Reihenfolge der Angelegenheiten bestimmt, in der jedes Thema oder jede Art von Diskussion einen festen Platz bekommt. Einige Fall-zu-Fall-Themen haben einen festen Platz, müssen aber nicht im Voraus eingereicht werden. So sieht die Tagesordnung zum Beispiel einen fest zugeteilten Platz für Anwesenheitsanfragen vor. Bei diesem Punkt kann jeder seine Hand heben und sein Anliegen vortragen. Der Vorsitzende und der Sekretär haben die Aufgabe, die Melde-reihenfolge beizubehalten; sie können Mitgliedern Verwarnungen erteilen. Eine dritte Verwarnung bedeutet, dass das Mitglied den Raum für den Rest der Versammlung verlassen muss.

### **Das Justizkomitee**

Das Justizkomitee (im Folgenden auch JK) ist ein offizieller Ausschuss, der von der Schulversammlung installiert wird und die aktivste aller in diesem Artikel beschriebenen Institutionen darstellt. Das JK wird mit dem Bearbeiten von Klagen, die von Mitgliedern gegen andere Mitglieder vorgebracht werden, beauftragt. Beschwerden können für jedwede Störung des Friedens oder bei Verdacht auf Verstöße gegen das Schulgesetz eingereicht werden. Das Komitee trifft sich jeden Morgen, außer an dem Tag, an dem die Schulversammlung stattfindet. Vom Justizkomitee wird erwartet, dem Wort des Schulgesetzes zu folgen und mit ordentlichen Gerichtsverfahren zu arbeiten. Hat der »Angeklagte« nicht gegen das Schulgesetz verstoßen, ist er unschuldig und bleibt ohne Sanktion.

#### *JK-Zuständige*

Das Justizkomitee wird von einem gewählten Offiziellen organisiert und durchgeführt – dem JK-Zuständigen. Der Zuständige ist mit der Organisation und Verwaltung, mit der Weiterverfolgung von Beschlüssen und der Darstellung von Vorgängen aus dem Justizkomitee in der Schulversammlung betraut.

---

<sup>3</sup> [www.robertsrules.com/](http://www.robertsrules.com/)

### *Mitglieder des Justizkomitees*

Das Justizkomitee setzt sich aus Schülern und Mitarbeitern zusammen. Bei jeder Sitzung des Justizkomitees sind mehrere Schüler und ein Mitarbeiter anwesend. Die Mitgliedschaft ist eine Pflicht, kein Privileg, und der JK-Zuständige ist mit dem Aufstellen einer fairen und gleichberechtigten Rotation der Mitglieder beauftragt. Der Zuständige ist bei jeder Sitzung des Justizkomitees anwesend. Weil die Mitarbeiter nicht alle ganztags arbeiten, entscheidet das Mitarbeiterteam jeden Tag, welches Teammitglied zum Justizkomitee geht. Für Schüler/innen dauert jeder Turnus zwei Wochen; mit steigender Schülerzahl sinkt die Zahl der Dienste eines Mitglieds von Jahr zu Jahr. Das Justizkomitee oder die Schulversammlung kann einem Mitglied als Folge für Verstöße gegen das Schulgesetz auferlegen zusätzliche Dienste im Justizkomitee zu übernehmen. Der Zuständige kann ein Mitglied des Justizkomitees für einen Tag von der Teilnahme befreien; dieser Tag ist dann zu einem anderen Zeitpunkt nachzuholen. Auf diese Art und Weise kommt eine stabile Basis von Leuten, die für eine längere Zeit im Justizkomitee sitzen, mit einer Gruppe von Leuten, die nur kurzzeitig im Justizkomitee sind, zusammen. Für die Balance sorgt der JK-Zuständige.

### *Ablauf*

Beschwerden werden auf speziellen Formularen schriftlich festgehalten, die vom JK-Zuständigen vorbereitet und gesammelt werden. Der Zuständige holt die ausgefüllten Formulare von einer festgelegten Stelle ab und bringt sie zur Komiteesitzung mit. Die Reihenfolge der zu behandelnden Beschwerden wird vom Zuständigen festgesetzt. Der Prozess schließt eine Untersuchung und die Möglichkeit, für schuldig oder nicht schuldig zu plädieren, ein. Das Justizkomitee diskutiert und entscheidet, ob es eine Übertretung des Gesetzes gab und welches im Schuldfall die geeignete Konsequenz wäre. Diese Entscheidungen werden durch eine Wahl mit einfacher Mehrheit getroffen, jedes Mitglied hat eine Stimme. Wann immer möglich, versucht das Justizkomitee, die Konsequenz mit der Art der Übertretung in Zusammenhang zu bringen. Ist ein Mitglied beispielsweise für das Hinterlassen eines Durcheinanders in einem Raum schuldig befunden, könnte die Folge sein, dieses Zimmer zusätzlich zu den regulären Reinigungspflichten zu säubern. Ebenso könnte die Folge sein, dass der »Angeklagte« diesen Raum für eine kurze Zeit,

zum Beispiel einen Tag lang, nicht nutzen darf. Wie vorher erwähnt, setzt das Schulgesetz einige Beschlüsse, wie Suspendierung oder Ausschluss, oder eine Konsequenz für die Missachtung des Justizkomitees oder der Schulversammlung, außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des Justizkomitees fest. Solche Fälle müssen der Schulversammlung vom Justizkomitee zur Diskussion und einer endgültigen Entscheidung vorgeschlagen werden. Es gibt mehrere Gründe für dieses Vorgehen; der wichtigste Grund ist der, dass solche Beschlüsse als Entscheidungen der ganzen Schulgemeinschaft gesehen werden.

### *Einstellung und Atmosphäre*

Das Justizkomitee wird sehr ernst genommen, weil es ein wesentlicher Teil dessen ist, wie die Schule funktioniert und jeder Klage faire Aufmerksamkeit geschenkt wird. Aber, wie überall sonst in der Sudbury-Schule, ist die Atmosphäre relativ ruhig, behaglich und entspannt. Vielen Schülerinnen und Schülern bereitet die Arbeit im Justizkomitee Freude. Dennoch ist das Justizkomitee kein Spiel oder Theater und die Schüler werden mit der Zeit sehr vertraut damit, das Justizkomitee als Teil des Schullebens und als ein Werkzeug zu benutzen, ihre Schulerfahrung zu erweitern und Gerechtigkeit zu erfahren. Die Mitglieder respektieren das Justizkomitee, weil sie wissen, dass sie vom Justizkomitee respektiert und angehört werden, egal was passiert bzw. passiert ist.

### **Zuständige**

Obwohl die Schulversammlung der primäre Entscheidungsträger der Schule ist, ist es für sie oft schwierig, alle Aspekte des Schullebens direkt zu kontrollieren und zu regulieren. Deshalb bestimmt die Schulversammlung für viele wichtige Aufgaben Zuständigkeitsbereiche und wählt Zuständige. Jeder Zuständige wird mit einem Gebiet beauftragt, das die Schulversammlung für die Existenz der Schule als unabdingbar erachtet. In Sudbury Jerusalem gibt es derzeit etwa zehn Zuständigkeitsbereiche. Über die Hälfte der Zuständigen sind Schüler/innen. Viele Zuständigkeitsbereiche werden von Paaren oder manchmal von Dreiergruppen übernommen, weil manche Bereiche viel Arbeit erfordern und einige Leute es vorziehen, die Arbeit und Verantwortung mit anderen zu teilen. Wenn es mehrere Zuständige für einen Bereich gibt, ist in der Regel einer von ihnen ein Mitarbeiter; dies hat seinen Grund darin, dass



sich Schüler häufig nicht in der Lage fühlen, eine Position allein auszufüllen. Sie wenden sich in solchen Fällen an einen Mitarbeiter, um mit ihm zusammen zu arbeiten. Oft sind die Schüler nach ein oder zwei Halbjahren in Zusammenarbeit mit einer Mitarbeiterin bereit, die Arbeit allein oder mit einer anderen Schülerin zu übernehmen.

Zu den Zuständigen gehören, neben dem oben genannten JK-Zuständigen

- ein Anwesenheitszuständiger, der für das Regulieren und Überwachen der Anwesenheit der Schulmitglieder in Abstimmung mit der Anwesenheitspolitik der Schule verantwortlich ist;
- ein Reinigungszuständiger, der sich Regelungen des Saubermachens der Schule entsprechend des Schulgesetzes kümmert – besonders um die tägliche Aufräumzeit am Ende des Tages;
- ein für das Gesetzbuch verantwortlicher Zuständiger;
- ein Aufnahmezuständiger, der für Aufnahmen neuer Schüler zuständig ist;
- ein Wahlzuständiger, der sich um Wahlen kümmert
- und andere.

### *Wahlen*

Wahlen für alle Zuständigen, den Sekretär und den Vorsitzenden der Schulversammlung werden zweimal pro Jahr gehalten – kurz nach Beginn eines neuen Schuljahres und etwa in der Mitte des Schuljahres. Um eine ehrliche Wahl sicherzustellen, wird geheim gewählt. Vor den Wahlen selbst gibt es eine Zeit, in der sich Bewerber einschreiben können, gefolgt von einer Diskussion auf der Schulversammlung über die zur Wahl stehenden Kandidaten. In dieser Diskussion präsentieren die Bewerber ihre Kandidatur und beantworten Fragen.

Jedes Mitglied der Schulversammlung darf kandidieren, auch Gruppenkandidaturen sind erlaubt. Jedes Mitglied kann sich für beliebig viele Positionen bewerben. Selbst wenn ein Bewerber zudem Mitglied einer Gruppe von Bewerbern ist, kann er für eine Position allein kandidieren. Dies ist dann der Fall, wenn ein Bewerber sich in einer Gruppe zur Wahl stellen möchte, aber der Gemeinschaft auch ermöglichen will, gesondert für ihn abzustimmen.

Alle Mitglieder der Schulversammlung dürfen abstimmen, d. h. es besteht Wahlrecht. Es interessieren sich allerdings nicht alle Schüler für das Ausüben ihres Wahlrechts. Die Wähler können für jeden Kandidaten mit »Ja« oder »Nein« stimmen, wobei nur für einen Kandidaten oder eine Kandidatengruppe ein »Ja« vergeben werden darf. Es muss allerdings keinem der Bewerber zugestimmt werden. Der Kandidat mit den meisten Ja-Stimmen wird gewählt, solange er auch mehr Ja- als Nein-Stimmen bekommt. In bestimmten Fällen, wenn zum Beispiel kein Bewerber für eine gegebene Position mehr Ja- als Nein-Stimmen bekommt, entscheidet die Schulversammlung in einer offenen Diskussion, wer die Position füllen wird.

### *Mitarbeiterwahlen*

Ein sehr ähnliches Verfahren wird bei Wahlen des Personals durchgeführt. Es gibt allerdings wesentliche Unterschiede: Erstens werden die Wahlen für Mitarbeiter/innen nur einmal pro Jahr, am Ende des Schuljahres, abgehalten. Zudem sind diese Wahlen nicht so einfach: zusätzlich zur Ja-/Nein-Frage werden die Wähler gefragt, wie viele Tage pro Woche der jeweilige Mitarbeiter idealerweise arbeiten sollte. Zusätzlich kann mit der Abstimmung ein Fragebogen ausgefüllt werden, der abfragt, wie gut jedes Teammitglied aus Sicht aller Mitglieder gearbeitet hat. Die Ergebnisse entscheiden nicht direkt über die Zusammenstellung des Mitarbeiterteams, weil es nicht immer möglich ist, die Ergebnisse der Wahlen vollkommen widerzuspiegeln; oft übersteigt nämlich die Anzahl der Tage, für die auf der geheimen Abstimmung plädiert wird, das Aufkommen, das die Schule finanzieren kann. Die Schulversammlung tagt, nachdem die Ergebnisse bekannt gegeben sind und diskutiert, unter Berücksichtigung der Wahlergebnisse, die Zusammenstellung des Teams gründlich. Diese Diskussionen können bis zu zehn Stunden dauern. Während dieser besonderen Diskussionen darf niemand nach Beginn des Gesprächs hinzukommen und niemand, der den Raum verlässt, kann zurückkommen, es sei denn, er bittet den Vorsitzenden zuvor um Erlaubnis. Die Anwesenheit bei diesen besonderen Versammlungen ist sehr hoch, weil viele Schüler an der Entscheidung über das Mitarbeiterteam teilhaben wollen oder wenigstens anwesend sein möchten, um die Diskussion zu verfolgen.

## Komitees

Einige Themen, die lange oder regelmäßige Diskussionen erfordern, werden von der Schulversammlung an Komitees delegiert. Manche Komitees haben mehr exekutive Gewalt, andere weniger. Das Justizkomitee ist ein äußerst aktives Komitee wie auch das Hauskomitee, dessen Mitglieder selbst Reparaturen im und um das Gebäude herum vornehmen – Türen, Wasserhähne etc. Es gibt auch ein Komitee für Mitarbeiter-Schulungen, das sich relativ häufig trifft und dessen Wort im Auswahlprozess neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter viel Gewicht hat. Daneben gibt es ein Komitee für externe Ressourcen. Dies ist für den gesamten Zulassungsprozess von externen Experten als Lehrer zuständig. Neben den genannten gibt es einige Komitees, die weniger selbst entscheiden und durchführen, sondern vielmehr diskutieren und vorschlagen bzw. Entscheidungen vorbereiten: das prominenteste Beispiel hierfür ist das Finanzkomitee, welches den Haushalt intensiv diskutiert, um der Schulversammlung einen gut durchdachten Haushaltsplan vorzulegen. Laut Schulgesetz muss der Vorsitzende der Schulversammlung ein Mitglied des Finanzkomitees sein. Außer dem Vorsitzenden gibt es normalerweise nur wenige Schüler, die sich gern beteiligen würden; und es gibt sogar kaum Mitarbeiter, die diese Arbeit machen möchten – das Finanzkomitee hat den Ruf schrecklich langweilig zu sein. Diejenigen, die sich im Finanzkomitee engagieren, tun dies normalerweise, weil sie erkennen, wie wichtig das Budget für die Schule ist.

### *Mitgliedschaft und Beschlussfassung*

Alle Mitglieder der Schulversammlung können Komitees beitreten. Üblicherweise wird eine Frist gesetzt, bis zu der Mitglieder dem Komitee zu Beginn eines Schuljahres frei beitreten können bzw. dann, wenn ein neues Komitee gegründet wird. Danach entscheidet das Komitee, wie weitere Mitglieder beitreten können; in der Regel wird jedes Mal durch eine Wahl innerhalb des Komitees entschieden.

Die Komitees fassen in der Regel Beschlüsse durch einfache Mehrheit per Handzeichen. Einige Komitees jedoch, wie etwa das Komitee für Mitarbeiter-Schulungen, sind gehalten einen Konsensentscheid zu finden, bevor sie sich dem Verfahren einer Abstimmung zuwenden.

Neben Fall-zu-Fall-Beschlüssen können sich Komitees Ordnungen geben. Ordnungen sind Gesetze mit einem vom Schulgesetz begrenzten



Umfang. Komitees haben in der Regel jedoch nur Geschäftsordnungen, die die internen Abläufe regeln. Ausführlicher werden solche Ordnungen im nächsten Abschnitt zu AGs beschrieben, da sie dort häufiger zum Einsatz kommen.

### **Arbeitsgemeinschaften**

Als letztes, und am wenigsten offizielles Gremium unterhalb der Schulversammlung, sind die Arbeitsgemeinschaften (im Folgenden AGs) zu nennen. AGs sind Gruppen von Leuten, die durch die Schulversammlung die Erlaubnis erhalten haben einen eigenen Etat unter dem Budget der Schulversammlung zu verwalten und für die Ausstattung der AG, die Schuleigentum ist, verantwortlich zu sein. Ziel einer AG ist es, einen Aktivitätsbereich zu regulieren oder zu entwickeln. AGs werden, wie auch jedes Gesetz, durch einen schriftlichen Vorschlag und zwei Lesungen ins Schulgesetz aufgenommen. Der Hauptunterschied zwischen AGs und Komitees liegt in ihrer Notwendigkeit: Komitees sind für die Existenz und Funktionalität der Schule notwendig. Mit anderen Worten gelten Komitees dem Gemeinwohl, während AGs spezielle Interessen befriedigen.

Als Beispiel soll die erste AG der Sudbury Jerusalem dienen. Dies war die Computer-AG, deren Vorsitzender ich fast vier Jahre lang war – von der Gründung der AG bis zu meinem Schulabschluss. Die AG wurde ins Leben gerufen, weil eine Gruppe von Schüler/innen und Mitarbeiter/innen, mich eingeschlossen, Computer in der Schule nutzen wollten. Es gab verschiedene Personen, die anboten, der Schule alte Computer zu spenden, was wir natürlich gern annahmen. Die AG wurde für alle Computer und die zugehörige Ausstattung verantwortlich und bekam eine kleine Summe Geld von der Schulversammlung zusammen mit dem Recht, ihren eigenen Etat unter dem Budget der Schulversammlung zu verwalten.

### *Struktur*

Das Schulgesetz schreibt auf eine allgemeine Weise fest, dass alle Schulmitglieder auch Mitglieder der AGs sind, das heißt, dass sie die Ausstattung aller AGs nutzen können und das Recht haben, alle Angebote in Anspruch zu nehmen, die die AGs anzubieten haben. Das Schulgesetz schreibt ebenfalls vor, dass AGs von einem Vorstand mit einem gewähl-

ten Vorsitzenden geleitet werden, dass der Vorstand über weitere Vorstandsmitglieder abstimmen kann und dass der Vorstand nach dem Mehrheitsprinzip arbeitet. Die meisten AGs nehmen sich freiwillig für ihre Vorstandssitzungen die Schulversammlung zum Vorbild, weil diese Art der Treffen jedem vertraut ist und man sich darauf bereits als gesamte Schulgemeinschaft verständigt hat. Bemerkenswerterweise gilt dies auch für AGs wie die Spielzeug-AG, dessen Vorstand vor allem von jüngeren Kindern besetzt ist.

### *Ordnungen und Zulassungen*

AGs haben das Recht, Ordnungen zu erlassen, die die Benutzung ihrer Ausrüstung regulieren. Im Gegensatz zu Gesetzen des Schulgesetzes, die sofort nach ihrer Verabschiedung in Kraft treten, sind Ordnungen erst gültig, wenn sie fünf Schultage öffentlich ausgehängt wurden. Schulmitglieder können vom Justizkomitee für den Verstoß gegen eine AG-Verordnung schuldig befunden werden, weshalb die Mitglieder es genauso wichtig finden sich über Ordnungen zu informieren, wie über Gesetze.

Weil die meisten AGs irgendeine Ausstattung haben, für die sie verantwortlich sind, entwickeln auch die meisten AGs Ordnungen über das Procedere einer Zulassungsgewährung zur Nutzung eines Ausrüstungsgegenstandes. Dies kann unterschiedliche Gründe haben: Die Zulassung einen Toaster zu benutzen wird benötigt, um schwere körperliche Schäden oder Feuer zu verhindern; dagegen dient das komplizierte Zulassungssystem der Computer-AG vor allem dazu, die Unversehrtheit der Hard- und Software zu sichern. Die Zulassungen werden von der AG ausgesprochen, ein Mitglied muss in der Regel die Verordnungen kennen und den sachgemäßen Gebrauch des Gegenstandes erklärt bekommen haben um eine Zulassung zu erhalten. Wenn ein nicht zugelassenes Mitglied Teile der Ausrüstung benutzt, die eine Zulassung erfordern, verstößt er gegen die Ordnungen.

Obwohl AGs die letzten und am wenigsten offiziellen aller in diesem Artikel skizzierten Strukturen sind, bestimmen sie häufig das tagtägliche Schulleben am stärksten.

Es folgt ein Textstück, das beabsichtigt, die oben beschriebenen Strukturen mit den von Martin Wilke zuvor beschriebenen Prinzipien zu verbinden und die synergetische Stabilität des Systems zu erklären.

# Selbstregulierende Demokratie

Michael Sappir<sup>1</sup>

Die Demokratie in einer Sudbury-Schule ist bemerkenswert selbstregulierend. Wenngleich die demokratischen Systeme über die Zeit hinweg dazu neigen einen hohen Grad an Komplexität aufzuweisen, ist – sobald das System einmal läuft, sobald die Gemeinschaft das demokratische System zu einem integralen Teil des Schullebens gemacht hat – kein Input von außen notwendig. Ich werde diese These vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in Sudbury Jerusalem ausführen; das meiste davon sollte allerdings im Prinzip auf alle Sudbury-Schulen zutreffen.

Die demokratische Struktur einer Sudbury-Schule basiert auf wenigen einfachen Konzepten, die ich an dieser Stelle um der Klarheit willen gern wiederholen würde. Zunächst ist als höchste Autorität die Schulversammlung zu nennen – jegliche Entscheidungskompetenz über das tägliche Schulleben geht von der Schulversammlung (im Folgenden auch SV) aus. Beschlüsse behalten ihre Gültigkeit, bis die Schulversammlung etwas anderes beschließt. Zweitens hat jedes Mitglied der Gemeinschaft – jeder Schüler und jeder erwachsene Mitarbeiter – eine Stimme. Dabei gibt es keine Ausnahmen oder besondere Privilegien. Schließlich ist die Teilnahme an der Schulversammlung ein Recht eines jeden Mitglieds der Gemeinschaft, keine Pflicht. Mitglieder, die während der Versammlung Störungen verursachen, können vorübergehend ihr Recht auf Teilnahme entzogen bekommen – d. h. sie können aus dieser Versammlung »herausgeworfen« werden. Von den Mitgliedern der Schulgemeinschaft wird erwartet, dass sie sich über die Tagesordnung der anstehenden Schulversammlung informieren und entscheiden, ob sie anwesend sein möchten.

Diese einfachen Prinzipien knüpfen aneinander an, um eine echte Demokratie zu schaffen: die höchste Autorität in der Schule ist die Schulversammlung – ganz nach dem Grundsatz »Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.« Jedes Mitglied der Gemeinschaft hat eine Stimme – die Demokratie arbeitet nach egalitärem Mehrheitsprinzip. Jedes Mitglied hat das Recht sich zu beteiligen, aber ist auch frei sich dagegen zu entschei-

---

<sup>1</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Elena Schiemann.



den – die Mitglieder der Demokratie sind frei, das zu tun, was sie möchten, und haben das Recht sich an der Verwaltung zu beteiligen. All dies zusammen führt zu einigen sehr wichtigen Resultaten. Erstens werden Entscheidungen der Schulversammlung – vornehmlich Schulregeln – in hohem Maße respektiert und regulieren Verhalten und Prozesse de facto und nicht nur de jure. Dies wird vor allem dadurch unterstützt, dass jedes Mitglied der Gemeinschaft potenziell die Regeln ändern kann oder die Schulversammlung dazu bringen kann eine frühere Entscheidung aufzuheben. Eher als ungeliebte Gesetze zu ignorieren, wenden sich Schüler/innen und Mitarbeiter/innen also an die Schulversammlung, um sie zu ändern. Dies führt in der Praxis zu sehr strikter Rechtsstaatlichkeit und Rechtsgrundsätzen in Form von für alle verbindlichen Vorschriften.

Alles schön und gut, dennoch: Wenn die Schulen ihre Arbeit aufnehmen, ist kaum jemand an diese demokratische Selbststeuerung gewöhnt. Die meisten Schulen, einschließlich der Sudbury Jerusalem, beginnen mit einer Gemeinschaft, die noch nicht mit dieser Art von Demokratie vertraut ist, wenngleich einige Mitglieder theoretisch etwas darüber wissen mögen. Die Prinzipien der Demokratie sowie eine faire Einstellung gegenüber Minderheiten müssen deshalb in der Regel von den Gründern und Mitarbeitern der Schule eingebracht werden und anfangs ist ein sehr intensiver, gleichzeitig aber sehr vorsichtiger Anstoß erforderlich um den Stein ins Rollen zu bringen. Bemerkenswert ist, wie schnell die Gemeinschaft anschließend ihre Angelegenheiten selbst regeln kann, ohne weiteren Input. Es dauert eine Weile, bis die Mitglieder der Gemeinschaft begriffen haben, wie Demokratie funktioniert, und sie fähig sind die Erhaltung der Schuldemokratie auf sich zu nehmen.

Das Ereignis, das in Sudbury Jerusalem den Wendepunkt darstellte, war meiner Meinung nach die erste Wahl des SV-Vorsitzenden. Zu diesem Zeitpunkt wurde meine Schwester, mit zwölf Jahren, die erste gewählte Vorsitzende und ersetzte somit einen erwachsenen Mitarbeiter und Mitgründer, der bis dahin als Vorsitzender der Schulversammlung agierte. Dies geschah etwa zwei Monate nach Eröffnung der Schule.

Häufig wird, nach einer anfänglichen Phase der Gewöhnung an demokratische Strukturen, klar ersichtlich, dass die Gemeinschaft fortan in der Lage ist, sich selbst zu verwalten. Sitzt man während der Schulversammlung in einem Raum voll gestopft mit Stühlen, unter Menschen je-

den Alters, die ebenfalls alle dort sitzen und darauf warten an die Reihe zu kommen, Angelegenheiten der Schule eingehend zu diskutieren, fällt es schwer daran zu zweifeln, dass Demokratie am Werke ist.

Es gab allerdings Zeiten, auch einige Jahre nach der Gründung von Sudbury Jerusalem, in denen wenige oder gar keine Schüler zu den Versammlungen kamen und die Mitarbeiter/innen so eine ungewöhnliche Mehrheit in den Schulversammlungen hatten. Ich habe gehört, dass das gleiche auch in anderen Sudbury-Schulen passiert ist. Auf der einen Seite sind Mitarbeiter und Schüler formal gleichberechtigte Mitglieder der Schulversammlung und der Schulgemeinschaft. Solange also jemand anwesend ist, ist es in Ordnung – schließlich sind alle Mitglieder der Gemeinschaft *de jure* gleichberechtigt. Auf der anderen Seite, wenn die Mitarbeiter die Schulversammlung dominieren, sind es letztendlich die Erwachsenen, die die Schule *de facto* regeln. Der niedrige Grad an Beteiligung kann diejenigen in Bedrängnis bringen, die bei der Schulversammlung noch anwesend sind. Dieser Konflikt zwischen formaler Gleichberechtigung und der Realität einer Mitarbeiter-Mehrheit ist vor allem für die Erwachsenen oft schwer zu bewältigen. Letztendlich ist es allerdings nicht notwendig in solchen Situationen etwas Außergewöhnliches zu unternehmen. Wenn man den Dingen erlaubt ihren Gang zu gehen, können lediglich zwei Dinge passieren. Eine Möglichkeit ist die, dass eine Minderheit Entscheidungen trifft, die für die ganze Gemeinschaft gut und akzeptabel sind. In diesem Fall gibt es eigentlich kein Problem, da die Schulversammlung weiterhin gute Arbeit leistet, auch ohne die Beteiligung vieler Mitglieder. Die zweite Möglichkeit ist die, dass die Schulversammlung Entscheidungen trifft, die für manche Mitglieder der Gemeinschaft nicht akzeptabel sind. In diesem Fall werden die entsprechenden Mitglieder zur nächsten Schulversammlung kommen, um zu versuchen die Entscheidungen, mit denen sie nicht einverstanden sind, aufzuheben.

Eher als zu versuchen die Schüler/innen zu Demokratie zu erziehen, indem sie fürs Nichtkommen getadelt werden oder absichtlich missfallende SV-Entscheidungen zu treffen, mit dem Ziel sie zum Erscheinen zu zwingen, werden die Mitarbeiter/innen an einer Sudbury-Schule nur ihren Teil als Mitglieder der Schulgemeinschaft tun und die Entscheidungen treffen, die sie für angemessen halten. In einer echten, lebendigen, laufenden Demokratie ist es nicht nötig irgendetwas Besonderes zu un-

ternehmen, damit ihre Mitglieder lernen, wie Demokratie funktioniert. Wenn die Demokratie so aktiv und zentral ist wie in Sudbury-Schulen, lernt jeder Beteiligte, wie Partizipation funktioniert.



# Lernort für die Zukunft - ScolaNova

Für die Zukunft lernen - aber wo?

Mario Stadelmann

*„Die Kunst des Lehrens besteht darin,  
die natürliche Neugier junger Menschen zu wecken,  
um sie dann stillen zu können.“*

Anatole France

An einem Ort, an dem wir uns wohl und sicher fühlen. An dem wir einander solidarisch unterstützen und vorantreiben, um das Lernen als gemeinsames Abenteuer zu erleben.

An einem Ort, an dem unsere Bedürfnisse ernst genommen werden. An dem unsere Art des Lernens respektiert und unsere individuellen Fähigkeiten gewürdigt werden. An dem sich erfahrene Fachkräfte für uns als Mensch und unseren erfolgreichen Schulabschluss einsetzen.

## Die Situation

Wissen ist die Basis für wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Fortschritt, für Produktivität und gesellschaftliche Dynamik. Investitionen in Bildung und Wissenschaft sichern die Wettbewerbsfähigkeit der Region und stärken den Standort Bremen.

Voraussetzungen für den Weg in die moderne Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts sind junge Menschen, die flexibel und verantwortungsbewusst zukünftige Herausforderungen bewältigen.

Wirtschaftsunternehmen kritisieren die mangelhafte Reife und Ausbildung der Berufseinsteiger. 1,5 Millionen Arbeitsplätze sind aufgrund mangelnder Qualifikation der Bewerber unbesetzt. Auch die PISA-Studie der OECD hat die Krise des deutschen Bildungssystems offenbart. Nur 35% der Kinder erhalten eine konkurrenzfähige Ausbildung. 65% sind unterversorgt. Eltern sorgen sich um die Zukunft ihrer Kinder, da Bildung über individuelle Lebensqualität entscheidet. Als Konsequenz daraus haben sich erfahrene Fachleute für Soziales Management, frühkindliche Entwicklung, pädagogische Leitung und Weiterbildungsarbeit

entschlossen, einen innovativen Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche in Bremen zu schaffen.

#### **Andere Studien**

- PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) testet das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe.
- Bei CivEd (Civic Education Study) geht es um die politische Bildung und um demokratisches Bewusstsein und Handeln bei 14-jährigen Schülerinnen und Schülern.
- DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) untersucht die Leistungen von Neuntklässlern in der Beherrschung der deutschen und englischen Sprache.
- Mit TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) werden erstmals die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen von Schlüsseljahrgängen in der Grundschule (TIMSS/Population I), in der Sekundarstufe I (TIMSS/Population II) und Sekundarstufe II (TIMSS/Population III) untersucht. Deutschland hat sich an den Studien Population II und III beteiligt.

### **Die Idee**

Die ScolaNova ist ein gemeinsamer Lernort, der die individuellen Begabungen und Talente von Kindern ab einem Alter von vier Monaten bis zu deren Schulabschluss fördert – nach Möglichkeit mit dem Abitur. Im jahrgangsübergreifenden Unterricht begreifen Kinder und Jugendliche die Welt als Entdecker und als Vermittler, betrachten sie aus der Sicht der Lernenden und Lehrenden.

Neben den »klassischen Fächern« rücken in der ScolaNova Themen in den Mittelpunkt, die Kinder im Lebensalltag unmittelbar beschäftigen – soziale Beziehungen, Werte, Rechte und Verpflichtungen ebenso wie der Umgang mit Geld, Arbeit und persönlicher Verantwortung.

Der gezielte Einsatz digitaler Medien unterstützt die Begegnung der Kinder mit modernen Wissenschaften. Statt aber kleine Schüler zu Früh-Spezialisten zu formen, fördert und fordert die ScolaNova kindgerecht.

Dabei nutzen wir die Neugier der Kinder, ihren natürlichen Spieltrieb und ihre Lust an eigenständigem Gestalten.

### **Neue Wege**

Im Hamburger Stadtteil St. Pauli proben 85 Grundschüler mit englischen Choreografen, darunter Royston Maldoom, bekannt durch dem Film »Rhythm Is It!«.

Schon nach ein paar Tagen stellen die Lehrer verblüfft fest, dass sie so viel Selbstbeherrschung bei den Kindern noch nicht erlebt hätten.

In Bremen fahren Migrantenkinder ins Sommercamp. Drei Wochen lang lernen sie jeden Tag zwei Stunden Deutsch und spielen zwei Stunden Theater. Anschließend stehen Freizeit und Abenteuer auf dem Tagesplan. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat den Lernfortschritt in dieser Zeit gemessen. Er übersteigt den eines Schuljahres.

Das variable Betreuungs- und Lehrangebot entspricht den Erfordernissen zeitgemäßer Lebenswirklichkeiten – laut der Philosophie: Familien unterstützen, Unternehmen stärken.

### **Das Konzept**

*„Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.“  
Aristoteles*

Der situationsorientierte Ansatz in der Pädagogik berücksichtigt die aktuelle Lebenssituation der Kinder mit ihren Fragen und Problemen. Musische Erziehung, Bewegung und Förderung wissenschaftlicher Neugier verzahnen verschiedene Lebensbereiche der Kinder miteinander, mit dem Ziel, eine gedanken-, erlebnis- und handlungsbezogene Lern- und Freizeitgestaltung zu ermöglichen.

Mit diesem Ansatz können Pädagogen auf individuelle Situationen des Kindes flexibel eingehen, aktuelle Ereignisse aufgreifen, ihre Bedürfnisse besser verstehen und somit echte »Begleiter« von Kindern und Eltern sein.

### **„Hilf mir, es selbst zu tun!“**

Dieser entliehene Leitsatz von Maria Montessori hat eine elementare Bedeutung für die pädagogische Begleitung der Kinder. Der Dialog zwi-



schen Lehrenden und Lernenden hilft, eigene Stärken und Schwächen von sich selbst und im Verhalten zu anderen zu erkennen. Mit einer wöchentlichen Kinderkonferenz können die Schüler aktiv die Abläufe in der ScolaNova mitbestimmen. Darüber hinaus bewerten die Kinder einmal jährlich in einer Umfrage ihren Schulalltag.

- *Lernen von Anfang an statt erst ab 6 Jahren*

Wer schon früh das Lernen lernt, bewältigt leichter unterschiedliche Aufgaben. Die altersgerechte Herausforderung steht im Vordergrund der Kleinkindbetreuung. Professionelle Pädagogen achten auf das Wohlbefinden der Kinder in ihren individuellen Entwicklungsphasen und schützen sie vor Unter- oder Überforderung. Die Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Sorgeberechtigten ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

- *Gruppen statt Klassen*

Lernen in Gruppen bei einem geregelten Tages und Wochenverlauf schafft für die Kinder Verlässlichkeit und hilft ihnen beim Übergang in andere Entwicklungsphasen und Betreuungsformen. Die Lerngruppen umfassen 15 bis 18 Kinder verschiedenen Alters und werden von zwei Betreuern begleitet: einem ausgebildeten Pädagogen und einer externen Lehrkraft – etwa einem Studenten, einem Handwerker, einem Forscher, einem Mediziner oder einem Psychologen.

- *Jahrgangsübergreifend statt nach Altersstufen getrennt*

Im »Haus der Kleinen« wird nach dem situationsorientierten Ansatz in teiloffener Gruppenstruktur gearbeitet. Die Basis dafür bilden 16 Qualitätskriterien, die im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative 2001 vom Institut für den Situationsansatz veröffentlicht wurden.<sup>1</sup>

Im »Haus der Großen« werden neben den Kerncurricula, die mit den Bildungsrichtlinien des Landes Bremen vergleichbar sind, auch übergeordnete Lehrpläne umgesetzt, die sich an den Schwerpunkten Umwelt, Technik und Energie orientieren. Mädchen und Jungen bekommen die Gelegenheit, ihre Erlebnisse von Welt und Natur in Forschungslaboren

---

<sup>1</sup> Vgl. Qualität im Situationsansatz; Internationale Akademie (INA) gGmbH an der FU Berlin, Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder, Berlin (2001).

selbstständig zu entdecken und den Kosmos von Robotik, Bionik und künstlicher Intelligenz zu erobern.

- *Lernen in Phasen statt in Stunden*

Der Tagesablauf teilt sich in persönliche und offizielle Zeit. Taktgeber für das Lernen sind individuelle Konzentrations- und Erholungsphasen. Das Wohlbefinden der Kinder und ihre Bedürfnisse nach Bewegung, Sicherheit, Entspannung und Eroberung steuern den Ablauf des Unterrichts.

- *Schwächere fördern statt aussondern*

Die Pädagogen begreifen sich als Anleiter und Berater. Um Talente zu fördern oder Defizite auszugleichen, erweitern sie bei Bedarf das Lehrangebot, zum Beispiel in den Bereichen Sprachen, Bewegung oder künstlerischer Ausdruck.

- *Mehrsprachig statt einsprachig*

Die ScolaNova bietet altersgemäß ein bilinguales Konzept mit Englisch als zweiter Sprache an. Das Prinzip der Vielsprachigkeit bleibt dabei gewahrt und ist erweiterbar, etwa durch Unterricht in der eigenen Sprache.

- *Individuelles Lernen vor fachbezogener Ausrichtung*

Im Aufnahmegespräch analysieren die Pädagogen individuelle Stärken und Schwächen. Danach erhält jedes Kind einen persönlichen Lehrplan. Ein Lernberater fördert mit fachlich genauem Blick die persönlichen Kompetenzen des Kindes und begleitet gemeinsam mit den Eltern den Bildungsweg bis zum Abschluss.

- *Projektthemen statt Fächer*

Thematische Kompetenzzentren schärfen fächerübergreifendes Denken. Inhaltliche Unterrichtsschwerpunkte wie Technik, Energie und Natur, Ethik, Ökonomie und Recht, Bewegung und Sport, Selbstbild und Darstellende Künste, moderne Medien und Philosophie sowie Umwelt und Körper vermitteln modernes, berufsrelevantes Wissen.

- *Selbst entdecken, statt nur Entdecktes zu lernen*

Wissenschaft veranschaulicht sich am besten durch eigenes Ausprobieren. Labore ermöglichen selbstständiges Experimentieren

und fordern zur methodischen Auseinandersetzung mit modernen Wissenschaften heraus.

- *Berufspraxis erfahren, statt nur davon zu hören*

Der Besuch von Bremer Forschungs- und Produktionsstätten oder den Arbeitsorten der Eltern trägt zu einer Art »Enzyklopädie des Alltags« bei. Dadurch lernen Kinder, mit Respekt und Neugierde Wissenswertes aus ihrem lebensrelevanten Umfeld kennen zu lernen.

Durch Kontakte zu wissenschaftlichen Instituten wie dem Bremer Technologiezentrum für Informatik und moderne Medien in der Bildung sollen feste außerschulische Lernorte etabliert werden, die einen lebendigen Einblick in aktuelle Forschung verschaffen.

Externe Lehrkräfte aus Wirtschaft und Universität sorgen für berufspraktische Qualifikation und erleichtern den Absolventen als Mentoren den Einstieg ins Arbeitsleben. Ihr Einsatz erfolgt nach ihrer fachlichen Kompetenz und nach ihrer Fähigkeit, jungen Menschen in Augenhöhe zu begegnen.

### **Die Organisation**

Die ScolaNova ist eine unabhängige Bildungsstätte, die ganzjährig von 5.30 Uhr bis 21.30 Uhr geöffnet ist. Der themenbezogene Unterricht findet in der Kernzeit<sup>2</sup> statt. Ferienzeiten können individuell vereinbart werden.

Die ScolaNova ist offen für alle. Aufnahme und Ablehnung eines Kindes richten sich nach freien Plätzen. Die Vorstellungen der Eltern, der Kinder und der jeweiligen Lehrkräfte über die Ausbildungsziele müssen übereinstimmen. Ein Seiteneinstieg von anderen Einrichtungen ist möglich. Neu aufzunehmende Kinder werden nach einem Eingewöhnungskonzept in die Gruppe und Einrichtung integriert.

Die ScolaNova informiert die Eltern regelmäßig über das Lehrangebot und den Entwicklungsstand der Kinder. Eine externe Evaluierung durch unabhängige Experten sichert die Qualität des Unterrichts.

Wer einen Abschluss an der ScolaNova erwirbt, verfügt über abrufbares Wissen und beherrscht kreatives, innovatives Querdenken. Der Ab-

---

<sup>2</sup> Kernzeit: 9.00 Uhr bis 16.00 Uhr.



schluss wird mit einer Prüfung staatlich abgenommen und qualifiziert die Schüler für den Einstieg in Ausbildung oder Beruf. Der Abschluss mit Hochschulreife erfüllt internationale Standards und gewährleistet den Übergang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen wie staatlichen Universitäten.

Die Ausbildung orientiert sich an den pädagogischen Leitlinien der Stadt Bremen.

Eltern sind wichtige Partner in der Lernentwicklung. Enger Kontakt zu ihnen stärkt das Vertrauen in Lernprozesse und Lernziele. Das Wissen der Eltern und ihre berufspraktischen Erfahrungen können den Unterricht bereichern. Damit sie sich in den Unterricht einbringen können, sind Babysitting-Angebote oder Arbeitsplätze auf dem Schulgelände vorgesehen.

### **Der Lernort**

Die ScolaNova ist ein modularer Lernort. Themenhäuser fordern die Kinder aller Jahrgänge auf, ihre Fantasien mit »Fächern« kollidieren zu lassen. Hier wird das Wahrnehmen, Erkennen und Lernen von natur- und geisteswissenschaftlichen Fragen in methodisches Wissen und Prozessverstehen umgesetzt. Ein Tagungszentrum bietet Räume für Fortbildungen zu Erziehung und Beruf, für die »Kinderuniversität« oder Fachtagungen. Darüber hinaus drückt es ein transparentes Verständnis vom Wissensaustausch aus. Eine hauseigene Küche und Bäckerei sowie Freizeiteinrichtungen verwandeln die ScolaNova in einen lebendigen Treffpunkt für Kinder, Jugendliche und Eltern aus dem Stadtteil.

### **Erfolgreiches Know-how für Bremen**

Das Umwelt-Technik-Energiekompetenzzentrum (UTE) bereitet qualifiziert und nachhaltig auf Weiterbildung, Berufswahl oder Studium vor und greift dabei insbesondere Bremer Themen auf, wie beispielsweise Logistik, Robotik etc. Gleichzeitig überbrückt das UTE den Abstand von frühem Lernen und späterer Berufsausbildung und fordert junge Menschen dazu heraus, Verantwortung zu übernehmen. Sowohl Kinder der ScolaNova als auch externe Besucherkinder können an Projekten des UTE teilnehmen.

## **Unser Qualitätsmanagement**

EFQM (European Foundation for Quality Management)

Die ScolaNova steht für Nachhaltigkeit und Zukunftsorientierung. Das gilt auch für die Qualität und Qualitätskontrolle der Erziehungs- und Bildungsziele.

Ein unabhängiger Wirtschaftsausschuss überprüft regelmäßig den Businessplan. Er sichert mit seiner Arbeit die Wirtschaftlichkeit der ScolaNova. Ein wissenschaftlicher Beirat sorgt für die anhaltende Qualität des Lehrpersonals. Darüber hinaus kann der wissenschaftliche Beirat neueste Entwicklungslinien aus den Wissenschaften für den Lehrplan in der ScolaNova vorschlagen. Das Personal setzt sich aus jüngeren und erfahrenen älteren Kräften zusammen. Instrumente der Personalentwicklung wie Supervision, Coaching und CrossMentoring sind ebenso selbstverständlich wie Native Speaker als Lehrer und Partnerschulen aus dem In- und Ausland.

## **Der Zeitplan**

Die ScolaNova startet nach den Sommerferien 2008 mit den Altersstufen von vier Monaten bis acht Jahren. Es wird mit 81 Kindern im ersten Jahr gerechnet – Gesamtzahl 531 Kinder im Jahr 2020. Parallel dazu eröffnet das UmweltTechnikEnergiekompetenzzentrum UTE, das Lernmöglichkeiten für alle Altersstufen anbietet. Außerdem können Betriebspraktika für externe Schülerinnen und Schüler mit Interesse an einem Ingenieurstudium absolviert werden.

# Sich selbst und mit-bestimmen

Gedanken zu »Demokratie und Schule«  
aus der Glocksee-Schule

Dieter Hermann

*„Schutz und Stütze eines demokratischen Lebens sind Menschen, deren Identitätsstruktur sich auf der Grundlage empathischen Erlebens ausbilden konnte, die sich den Zugang zu ihren eigenen Wahrnehmungen und Bedürfnissen und Gefühlen bewahrt haben und deshalb gegen die Abspaltung von Empfindungen wie Mitgefühl geschützt sind.“*

Arno Gruen (2004)

## Vorbemerkung

Die Glocksee-Schule ist 1972 als Grundschulversuch gestartet, seit 1983 jedoch ist sie eine einzügige staatliche Ganztagschule mit den Jahrgängen 1 bis 10. Die folgende Darstellung bezieht sich dementsprechend auf das Gesamtkonzept der Glocksee-Pädagogik, in dem es die Grundschule als eigenständige Form nicht gibt. Die zehnjährige Glocksee-Schulzeit ist in Stufen mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Jahrgänge 1 bis 3 und 4 bis 6 sowie mit Jahrgangsgruppen im 7. bis 10. Jahrgang organisiert, deren Unterricht jedoch ebenfalls zu mehr als der Hälfte aus jahrgangsübergreifenden Angeboten besteht. Bis zum 9. Schuljahrgang erhalten die Jugendlichen anstelle von Zensuren und Zeugnissen ausführliche mündliche und schriftliche Rückmeldungen. Im zehnten Jahrgang können die Jugendlichen die üblichen Sekundarstufen-I-Abschlüsse ablegen.

## Gründungszeit, Schulreformfragmente

Es fällt heute schwer, sich in die Zeit vor fast vierzig Jahren zurück zu versetzen. Der damalige Bundeskanzler, Willy Brandt, hatte 1969 die Deutschen aufgefordert „mehr Demokratie (zu) wagen“. Im Gründungsjahr der Glocksee-Schule, 1972, gab es Vollbeschäftigung – die letzten Nachwirkungen des so genannten »Wirtschaftswunders«, die Nachkriegsphase, in der jeder für das Ziel des wirtschaftlichen Auf-



schwungs zu kuschen hatte, ging zu Ende, die Studentenbewegung hatte die Gesellschaft verwirrt und die geltenden autoritären Strukturen in Frage gestellt. Gegen die nach wie vor vorhandenen autoritären Erziehungspraktiken – in den Klassenzimmern war die Prügelstrafe zwar schon umstritten aber noch nicht abgeschafft – wurde die Idee der antiautoritären Erziehung etabliert, zunächst in einigen wenigen Kinderläden und dann in Schulprojekten wie der Freien Schule Frankfurt, der Glocksee-Schule und anderen Schulprojekten, die zumeist in privater Trägerschaft entstanden. Die Gründungsphasen aller Alternativschulprojekte waren von teils heftigen Auseinandersetzungen mit der Schulbürokratie und mit den autoritären Strukturen des deutschen Schulsystems geprägt. Ebenfalls von Anbeginn umstritten, wurden mancherorts in dieser Phase des pädagogischen und schulorganisatorischen Aufbruchs – als »Schulen für Alle« – auch die Gesamtschulen gegründet. Wenn man betrachtet, wie umstritten die Gesamtschul-Idee auch heute in unserer schulpolitischen Landschaft noch ist, hat man ein recht genaues Bild davon, wie weit Vorstellungen von Demokratie in der Schulpolitik angekommen sind. Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass die seinerzeit auch durch den Deutschen Bildungsrat (ab 1966) in Gang gebrachte Schulreform nicht, wie von den Experten gefordert, mit langem Atem über Jahrzehnte entwickelt, sondern im parteipolitischen Kleinkrieg schon nach wenigen Jahren abgebrochen worden ist.

Wenn man über Demokratie in der Schule heute nachdenkt und Demokratie in der Schule praktizieren will, sollte man sich diese Phase der unvollendeten Reform des deutschen Schulsystems vor Augen führen, um Möglichkeiten und Bedingungen realistisch einzuschätzen. Die Idee, Schule als demokratische Institution zu denken und zu entwickeln, ist bislang politisch nicht wirklich gewollt, geschweige denn durchsetzbar gewesen. Im Gegenteil, die stets eher rückwärts gewandte deutsche Schulpolitik hat – erstaunlicherweise noch und gerade nach den PISA-Befunden – das überholte und zutiefst undemokratische Modell des ständisch gegliederten Schulsystems bis heute verteidigt. Statt, wie von allen Experten gefordert, das speziell deutsche Selektionssystem abzuschaffen, wird derzeit, im Zuge der Neuorganisation aller gesellschaftlichen Bereiche nach den Bedingungen des Marktes, auch die Schule nach betriebswirtschaftlichen Kriterien reorgani-

siert und damit marktwirtschaftlichen Rationalisierungskriterien unterworfen. Unter dem irreführenden Etikett der »selbstständigen Schule« erhalten Autonomie, pädagogische Experimentierlust und Fantasie in den Schulen ein Korsett, das durch ständiges Messen und Vergleichen – Vergleichsarbeiten in den 3. und 8. Klassen zum Beispiel oder durch zentralisierte Prüfungen – eng geschnürt wird. Schule als Ort Demokratie zu lernen und demokratische Formen des Zusammenlebens zu erfahren, taucht in diesen Bildungskonzepten, die nach wie vor besonders auf die Auslese- und Zuweisungsfunktionen des Schulsystems abzielen, höchstens am Rande auf. Um Demokratie, das heißt: um sich demokratisch verhalten zu lernen, reicht es jedoch nicht aus, das Thema im Stoffplan zu verankern und einige Techniken demokratischer Abstimmungsverfahren zu vermitteln.

Die Glocksee-Schule konnte sich, zunächst als Schulversuch und heute mit ihrem Status als »Schule mit besonderem pädagogischen Auftrag« (§ 182 NSchG), von den geschilderten schulpolitischen Entwicklungen zu weiten Teilen frei halten. Der Weg bis zu diesem Status als eigenständiger Schule im staatlichen Schulsystem war anfangs jedoch hart umkämpft. Im Jahr 1972 zunächst als Grundschulversuch gegründet, wurde sie nach zwei Jahren bereits um die Jahrgänge 5 und 6 erweitert und 1983 schließlich – nach langen Auseinandersetzungen mit dem Niedersächsischen Kultusministerium, weil die Schule in dieser Form so gar nicht in die Vorstellungen der Schulbürokratie passte – bis zur zehnten Klasse erweitert.

### **Identitätsentwicklung und soziales Lernen**

Von der Gründung der Glocksee-Schule als Projekt der antiautoritären Bewegung an bis heute ist eine Grundkonstante ihres pädagogischen Konzeptes und ihrer Praxis, dass jedes Kind/jeder Jugendliche als eigenständiges Individuum zu respektieren ist. Das gilt sowohl für die einzelne Person mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten als auch für das lernende Subjekt mit seinen je eigenen Aneignungsformen. Die emotionalen, sozialen und kognitiven Anteile seiner Lernprozesse sollen stets bedacht und ihre Entfaltung gleichberechtigt unterstützt werden.

Mit einer grundsätzlich pädagogisch-optimistischen Grundhaltung den lernenden Individuen gegenüber versuchen die LehrerInnen

Selbstregulierung und Selbstorganisation aller Schülerinnen und Schüler in einer angstfreien Lernatmosphäre zu ermöglichen und zu stärken. Kinder und Jugendliche sollen durch das Erleben von Empathie ihre eigenen Fähigkeiten zu empathischem Handeln begründen und festigen können. Dies ist aus unserer Sicht die Grundlage dafür, dass sie ihre Persönlichkeiten und ihre Leistungsfähigkeit als soziales Individuum optimal entwickeln können.

Hierzu gehört auch, dass soziales Lernen als integrativer Bestandteil allen Lernens und jeden Unterrichts gesehen und behandelt wird. Das kann bedeuten, dass die Lösung eines aktuellen oder latenten Konfliktes, der in einer Unterrichtssituation sichtbar wird, nicht auf die Pause verschoben wird, sondern in den Vordergrund der Unterrichtsarbeit rückt.

Eine weitere Grundkonstante der pädagogischen Arbeit in der Glocksee-Schule betrifft den Umgang mit Zeit. Die Schulzeit der Kinder und Jugendlichen betrachten wir als ihre aktuelle Lebenszeit, eine Zeit im Hier und Jetzt, die sinnvoll zu gestalten ist und nicht verschwendet werden darf. Gemeint ist damit dreierlei: zum einen können Kinder und Jugendliche ihre aktuellen Bedürfnisse und Interessen in den Schulalltag einbringen und diesen mit gestalten. Zum anderen räumt ihnen das auf zehn Jahre angelegte Gesamtkonzept der Glocksee-Schule den zeitlichen Rahmen ein, in dem sie sich *ihre* Zeit nehmen können. Zeit für ihre je eigenen emotionalen, sozialen und kognitiven Lernrhythmen. Und drittens schließlich stellt die Schule ausreichend Zeit für die besonders zeitaufwändigen sozialen Lernprozesse bereit, für das Aushandeln von Interessen und Konflikten.

### **Orientierungsnot**

Im Vergleich zur Gründungszeit der Glocksee-Schule haben sich wesentliche Sozialisationsbedingen der Kindheit und Jugend verändert. Bereits Ende der 1970er Jahre einsetzend, haben sich beispielsweise die Prozesse der Erosion autoritärer Institutionen und Strukturen der Gesellschaft stetig fortgesetzt. Betroffen hiervon ist in besonderer Weise die Familie. Ökonomische Verunsicherung und die Auflösung traditioneller Bindungssysteme haben das Erziehungsverhalten der Eltern verändert. Verstärkt durch die seit etwa zwanzig Jahren anhaltenden ökonomischen und kulturellen Individualisierungstendenzen, durch



den Druck, sich immer wieder neu selbst erfinden zu müssen, haben viele Eltern das Zutrauen in ihre Erziehungsfähigkeit verloren. Hierdurch wurden und werden neue Orientierungsbedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen freigesetzt.

Schulen sind deshalb damit konfrontiert, immer mehr Erziehungsfunktionen übernehmen zu müssen, die vorher im privaten Rahmen der Familien geleistet worden sind. Dies gilt im Besonderen für die Entwicklung moralischer Orientierungen und Verhaltensweisen.

Schule als Lebensraum, so wie wir sie verstehen, berücksichtigt diese Entwicklung. D. h. wenn Sozialisationsforscher wie Ulrich Beck feststellen, dass das Individuum unter dem Zwang „zur Selbstherstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung“ steht, muss Schule dieser Tendenz Rechnung tragen und Orientierungsmöglichkeiten anbieten.

In der Glocksee-Schule bieten wir den Kindern Orientierungsmöglichkeiten in Form des Kinder-Kollektivs, durch verlässliche Bezugspersonen in Gestalt der zuständigen Lehrer und durch ein System flexibler Regeln, die durch Aushandlungen im Alltag entstehen und verändert werden.

Demokratie als einzige Gesellschafts-/Staatsform, die gelernt werden muss, ist dabei Leitbild für die einzelnen Elemente des Schullebens. Die Grundfertigkeiten für demokratisches Handeln, Konflikte offen und kompetent handhaben sowie Regeln offen aushandeln zu können, können und sollen in allen Situationen der Schule gelernt werden. Oder anders ausgedrückt: Die »Moral der wechselseitigen Anerkennung«, wie sie der Sozialphilosoph Detlef Horster im »Pädagogischen Profil für die Glocksee-Schule« im Jahr 1998 beschreibt, ist die Basis für alle sozialen Lernprozesse in ihrem Schulalltag.

### **Offene Strukturen**

Bei Schuleintritt in die Glocksee-Schule werden Kinder und ihre Eltern nicht mit Verhaltensvorschriften und festgelegten, unabänderbaren Regeln konfrontiert. Ausnahmen dabei bilden nur verbindliche Regeln, die dem Schutz vor Gefahren dienen. Die offenen Strukturen der Schule sind jedoch nicht gestaltlos, vielmehr geben sie den Beteiligten einen Rahmen vor, der zu einer gemeinsamen Erarbeitung akzeptierter Verabredungen herausfordert. Der weitgehende Verzicht auf Festlegungen – insbesondere in der Unterstufe – erweist sich als überge-

ordnetes Merkmal, das die Vereinbarungen der Akteure bestimmt und notwendigerweise zu solchen führen muss. Damit sind die strukturellen Vorgaben als Ursache für notwendige Aushandlungsprozesse in Bezug auf das soziale Zusammenleben und die Mitarbeit an den Angeboten zu sehen.

Ein Ort, an dem dies in besonderer Weise geschieht, sind in den ersten Schuljahrgängen der Glocksee-Schule die »Klassenversammlungen«.

Klassenversammlungen finden in der Jahrgangsstufe 1 bis 3 am Anfang und Ende jedes Tages und in der Stufe 4 bis 6 im Laufe jedes Tages einmal statt. Jede/r kann hier sein Anliegen, was immer es ist, gleichberechtigt mit den anderen einbringen. Gemeinsam wird nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten für Probleme oder Konflikte gesucht, Regelungen werden ausgehandelt und geeignete Verhaltensstrategien besprochen.

Vertikales Lernen, das Lernen der jüngeren Kinder von den älteren durch den Austausch und das Weitergeben von Wissen, wie man Regelungen finden kann, ist dabei eine produktive Stütze dieses komplexen Lernfeldes.

Die über den Rahmen der jeweiligen Klassengruppe hinaus gehenden Regelungsnotwendigkeiten werden von den Klassensprechern aufgegriffen und auf der Klassensprecherebene – mit Unterstützung eines gewählten Lehrers als Moderator – geregelt.

Mit zunehmendem Alter stehen den Jugendlichen einerseits eine Vielzahl von Verhaltensmöglichkeiten und sozialen Techniken für die Organisation ihres Zusammenlebens zur Verfügung, andererseits verlagern und erweitern sich ihre sozialen Interessen zunehmend über den Rahmen ihrer Klassengruppe und die Schulgemeinschaft hinaus. Mit der zunehmenden Orientierung auf die Zeit nach der Glocksee-Schule, auf Berufsausbildung und Sekundarstufe II tritt ihr Interesse an der Weiterentwicklung der sozialen Gruppenbeziehungen in der Glocksee-Schule mehr und mehr in den Hintergrund.

Aber auch für diese Altersgruppe gilt: Gelöste Konflikte sind Voraussetzung für eine unbelastete Lern-/Lehrsituation. Lehrer/innen müssen dies berücksichtigen, im Zweifel geht die Konfliktlösung vor Anforderungen des Unterrichts.

### **Aushandlungsprozesse**

Lehrer sind als Erwachsene Bezugspersonen für die Kinder, die deren Bedürfnisse nach Schutz, Versorgung (in bestimmten Bereichen) und nach Orientierung im Rahmen der situativen Möglichkeiten in der Schule befriedigen. D. h. sie nehmen aktiv Erziehungsaufgaben wahr, indem sie den Kindern helfen den jeweiligen Situationen adäquate Verhaltensweisen zu entwickeln. Andererseits sind sie Anleiter von und Vermittler in Lernprozessen. Sie erinnern Kinder an Verabredungen, initiieren Lernprozesse, beraten und unterstützen die Kinder bei der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.

In der Haltung der Erwachsenen zeigt sich die Erwartung eines verantwortungsvollen Umgangs der Kinder mit den gefundenen Regeln. Das ist eine anspruchsvolle Erwartung, in der die Botschaft steckt, dass Kinder dieser Schule lernen sollen, Verantwortung für ihr Handeln selbst zu übernehmen. Handeln aus Einsicht und nicht aus Angst vor Strafe kann dabei gelernt werden.

Ermöglicht und unterstützt wird dieser Prozess durch die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens, der den Kindern und Jugendlichen Selbstbestimmung, Mitgestaltungs- und Enthaltungsrechte zugesteht. Gerade die Anerkennung dieser Rechte ermöglicht den notwendigen Austausch zwischen individuellem und sozialem Bereich der Moral. Der sozialisatorische Einfluss der LehrerInnen wird dabei in ihrem empathischen Umgang mit den Lernenden gesehen, der ihnen ihr Gemochtwerden spiegelt und Grundlage zur Entwicklung von Selbstvertrauen ist. Die LehrerInnen begegnen den Kindern und Jugendlichen als »wirkliche Gegenüber«, die haltend und fürsorglich, aber auch abgrenzend und fordernd sind. Gleichzeitig wird der sozialisatorische Einfluss der Kindergruppe gesehen und bewusst gefördert, indem den Kindern Bereiche zugestanden werden, die frei von der direkten Verfügungsgewalt der Erwachsenen sind.

Dieser Rahmen ermöglicht Aushandlungsprozesse, in denen es üblicherweise nicht nur um die Gegenstände und Vorgänge geht, sondern auch um die jeweils subjektiven Beziehungen dazu, die immer auch ein wenig vom Innenleben zeigen und die Beziehungen der Beteiligten zueinander disponieren. Für sich selbst eintreten, aber den anderen respektieren, den anderen verstehen und sich ihm verständlich machen, kann dabei gelernt werden. So wird die Schule zu einem



sozialen Erfahrungsraum, in dem moralisch-demokratische Fähigkeiten durch aktiven Gebrauch erlernt werden.

### **Rahmengestalter**

Den schulischen Rahmen, in dem die geschilderten Lernprozesse möglich sind, zu gestalten und weiter zu entwickeln ist im Wesentlichen Aufgabe der Erwachsenen an der Schule, der LehrerInnen und Eltern. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen gehören einerseits formale und organisatorische Absprachen, vor allem aber die gegenseitige Unterstützung in den immer wieder neuen, anstrengenden und Fantasie fordernden Prozessen des Aushandelns. Die Bereitschaft hierzu und die erzieherische Haltung im oben beschriebenen Sinne können LehrerInnen dann einnehmen, wenn sie in der Schule auf ihrer, auf der Erwachsenenenebene, Rückhalt und Bestätigung finden, wenn sie nicht auf sich allein gestellt arbeiten, sondern in funktionierenden Teams, wenn sie sich nicht nur in der Rolle als professionelle Wissensvermittler definieren müssen, sondern als »ganze« Menschen gefragt sind.

Die Glocksee-Schule ist als ein gemeinsames Projekt von Eltern und LehrerInnen gegründet worden. In der Tradition ihrer Gründungsgeschichte ist die Beteiligung dieser Gruppen, neben den Kindern und Jugendlichen, an der Gestaltung der Schule und ihrer Weiterentwicklung ein fundamentaler Baustein ihrer demokratischen Struktur. Erst die tatsächliche Erfahrung aller an der Schule Beteiligten mit entscheiden zu können, ermöglicht die Entwicklung einer demokratischen Kultur an einer Schule.

Damit alle KollegInnen der Schule auch tatsächlich Mitentscheider für die Belange ihrer Schule sein können, gibt es neben den Institutionen des Elternrates und des SchülerInnenrates auch einen LehrerInnenrat, der zu den Angelegenheiten der Schule aus Sicht des Kollegiums Beschlüsse fasst und aus dessen Kreis zwei KollegInnen für zwei Jahre und alle zwei Jahre wechselnd in die kollegiale Schulleitung gewählt werden. Diese beiden KollegInnen arbeiten gleichberechtigt mit dem Schulleiter, dem Konrektor und der didaktischen Leiterin zusammen. Zusammengeführt und für die Schule wirksam gemacht werden die Positionen der verschiedenen Gruppen durch die Arbeit der Gesamtkonferenz. Aus unserer Sicht ist sie, oder ein ähnliches Organ, in dem gewählte Vertreter aller an der Schule beteiligten Grup-

pen vertreten sind und über sämtliche Belange der Schule mitentscheiden können, ein notwendiger Bestandteil einer demokratischen Schule.

### **Ist das alles?**

Eine demokratische Schule ist sicher mehr als das durch gegenseitige Achtung geprägte Klima, das in ihr zu spüren ist. Es wäre noch davon zu reden, wie sich Unterrichts- und Lernprozesse ändern, wie eindringlich sich die Frage nach sinn-vollen Lerngegenständen stellt und nach geeigneten Methoden sie zu vermitteln. Über exemplarisches Lernen und Lehren müsste man sprechen und über Projektunterricht zum Beispiel und darüber, wie sich die Lernbedingungen insgesamt ändern, wenn man den Demokratiedanken in die Schule hineinlässt und über vieles mehr. –

Demokratie, ernst genommen, verlangt – auch in der Schule – viel Anstrengungsbereitschaft. Sie geht leicht verloren, muss ständig wieder neu hergestellt werden und gehört damit zu den Lernherausforderungen, die uns ein Leben lang begleiten. Das sollten die Kinder am demokratischen Verhalten von uns Erwachsenen spüren können.

# Demokratie in der Grundschule – mehr als eine Selbstverständlichkeit?

Silvia-Iris Beutel

Die Grundschule und die Demokratie bilden ein Begriffspaar, das bis heute noch keine Selbstverständlichkeit darstellt. Dies gilt, wiewohl wir nach der Reformpädagogik, der Debatte um die »antiautoritäre Erziehung« in den 1960er- und 1970er-Jahren, den umfassenden pädagogischen Grundschulreformen der letzten Jahrzehnte und angesichts eines anhaltenden Diskurses um Kindheit sowie Kindheitsforschung sicherlich einen Mehrheitskonsens in den entwickelten westlichen Gesellschaften darüber haben, dass Kinder ernst zu nehmende Mitglieder der menschlichen Gesellungen und Gemeinschaften sind. Kinder haben ein eigenes Wissen und eigene Rechte. Sie sind nicht (wie das in früheren Epochen der Moderne verstanden und praktiziert worden ist) kleine, unvollständige Erwachsene, deren Leben und Lernen sich darin erschöpft, auf dieses Erwachsenenleben vorbereitet zu werden.

Dieser Einsicht beugt sich zwischenzeitlich auch die internationale Politik: Kinder haben Rechte und die Kinderrechte sind in einem Abkommen der Vereinten Nationen – der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte der Kinder von 1989 – politisch verbrieft (vgl. den Beitrag von Eichholz in diesem Band). Sie gelten mit gewissen Einschränkungen auch im politischen Leben Deutschlands.<sup>1</sup> Elementare Bestandteile dieser Konvention sind das Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit, das Recht auf Beteiligung bei Entscheidungen, die Kinder betreffen, das Recht auf Meinungsäußerung sowie das Recht auf Schule, Ausbildung und Selbstständigkeit.

Auch in den Diskursen zur politischen Bildung haben sich das Plädoyer und die didaktische Arbeit für einen entsprechend politikhaltigen Unterricht sowie für das Demokratie-Lernen verstärkt.<sup>2</sup> Also, so scheint es, ist doch alles auf einem richtigen und zukunftsweisenden Kurs, in

---

<sup>1</sup> Carle/Kaiser (1998, 190-210).

<sup>2</sup> Richter (2007c).



dem auch die Grundschule eine wichtige Aufgabe für die Stärkung der Mündigkeit und der demokratischen Handlungskompetenz ihrer Kinder einnimmt. Demokratie in der Grundschule, ist das dann nicht doch eine erwartbare Selbstverständlichkeit?

Dieser Erwartung gegenüber bin ich skeptisch. Vor dem Hintergrund der Begleitung und Fortbildung evangelischer Grundschulen in den neuen Bundesländern, der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit und der darauf beruhenden praktischen Beratung von Schuladministrationen bei Formen differenzierter Leistungsrückmeldung<sup>3</sup> sowie durch meine Mitarbeit in den Schulentwicklungsprogrammen und Bundeswettbewerben »Förderprogramm Demokratisch Handeln«<sup>4</sup> und »Deutscher Schulpreis«<sup>5</sup>, habe ich die Wahrnehmung, dass in der alltäglichen Praxis auch der Grundschulen diese Einsichten einerseits noch nicht überall Geltung erlangt haben. Andererseits sieht man an vielen Schulen originelle Projekte und eine gute Praxis im Umgang mit den Ansprüchen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder für die Einlösung ihrer Rechte und Ansprüche gegenüber unserer Demokratie. Daraus ergeben sich Anregungen und Überlegungen für die Praxis von Schule im Blick auf die daran Beteiligten – Kinder, Lehrerschaft und Elternschaft –, die für die Frage nach der Demokratie in der Grundschule bedeutsam sind. Denn sie beschreiben Entwicklungsaufgaben und Perspektiven einer künftigen Grundschule, die den eingeschlagenen Weg ihrer Kindorientierung mit den nunmehr verbrieften Partizipationsansprüchen von Kindern verbindet, ohne diese erneut zu vorweggenommenen unvollständigen Erwachsenen zu machen. Einige Thesen sollen mögliche Entwicklungsschritte verdeutlichen.

### **Kindheit als eigene Lebens- und Lernphase**

Kindheit ist keine Vorstufe des Erwachsenenwerdens und damit nicht nur ein untergeordneter Lebensabschnitt in einem hierarchischen Entwicklungsprozess, sondern eine eigenständige Form der Welterfahrung, der Vorstellungsbildung, des Denkens, Handelns und Lernens. Dies anzuerkennen und davon auszugehen heißt eben auch, die in der deutschen Schulpädagogik immer noch dominierende Vorstellung zu über-

---

<sup>3</sup> Beutel (2003); (2005a).

<sup>4</sup> Beutel/Fauser (2001); (2007).

<sup>5</sup> Fauser/Prenzel/Schratz (2007).

winden, für die Demokratie und die Politik lerne man erst und alleine in der Sekundarstufe – möglichst in einem eigenen sozialwissenschaftlichen Fach Politik/Sozialkunde. Diese Vorstellung gründet in einer Reihe von Voraussetzungen und ist nicht von heute auf morgen zu ändern. Zwar gab es bereits in den 1970er-Jahren Bemühungen um die Modernisierung von Heimatkunde und Sachunterricht im Blick auf politisch-demokratisches Lernen. „Ob der Aufbruch allerdings in den Schulen ankam, darf bezweifelt werden“<sup>6</sup>, so lautet der kritische Kommentar zu dieser Entwicklung in einem aktuellen Handbuchartikel. Im Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern gerade hinsichtlich einer demokratiepädagogisch gehaltvollen Entwicklung auch der Grundschulpraxis zeigt sich immer wieder Skepsis gegenüber Anregungen, vorhandenen Konzepten und gelungenen Projekten. Dennoch muss festgehalten werden: Wir wissen, dass die Erfahrung von Anerkennung, Mitgestaltung und Verantwortung im Sinne von kompetenzförderlichen Strukturen auf frühen Prägnungen beruht und auf frühem Lernen aufbaut (vgl. den Beitrag von Brügelmann in diesem Band). Die Sensibilisierung für Demokratie als Wert, Haltung und auch als Handlungskompetenz ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Lernens und Lehrens sowie des alltäglichen Umgangs in der Grundschule.

### **Demokratie als kulturelle Praxis und Lebensform**

Demokratie ist – in der Tradition der neueren deutschen Rezeption von Deweys pragmatistischer Demokratietheorie und Schulvorstellung durch bspw. H. v. Hentig (1993), G. Himmelmann (2001) und die Projekttradition der Tübinger bzw. Jenaer Gruppe um das »Praktische Lernen« (Akademie 1993) und das Programm »Demokratisch Handeln«<sup>7</sup> – eben nicht nur eine Form gesellschaftlicher Ordnung und der institutionellen Organisation staatlicher Herrschaft, sondern vor allem auch eine Frage des alltagsprägenden Umgangs und der kulturell unterfütterten Lebensform. Grundschulen können durch eine entsprechende Kultur der Anerkennung, des abwägenden und diskursiven Entscheidens insbesondere in den Fragen des Schullebens und der Regeln des Zusammenlebens in Klasse und Schulgemeinde sowie durch ihre große Offenheit

---

<sup>6</sup> Reeken (2005, 187).

<sup>7</sup> Beutel/Fauser (2001); (2007).

und Erfahrung für Formen innerer Differenzierung und individualisierenden Lernens im Unterricht, in der individuellen Lernförderung und bei der Leistungsbeurteilung an eine solche kulturell fundierte und alltagsprägende Form anknüpfen. Ihnen könnte aufgrund dieser spezifisch reformoffenen Lage eine Leitfunktion für demokratiepädagogische Schulentwicklung zukommen.

### **Demokratie als Thema und Aufgabe von Projekten und Lernqualität in der Grundschule**

Der »Deutsche Schulpreis« hat uns erneut gezeigt, dass »gute Schulen« immer auch Schulen der Demokratie sind. Alle die Schulen – insbesondere auch die Grundschulen (z. B. die im Schulpreis 2006 nominierten und ausgezeichneten Grundschulen in Eitorf und Dortmund) –, haben gerade in den die Ausschreibung mitgestaltenden drei Kriterien »Verantwortung«, »Umgang mit Vielfalt« sowie »Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner« belegt, wie erfahrungs- und alltagsprägend Ansätze von Demokratie in der Grundschule sein können.<sup>8</sup>

Beim Förderprogramm »Demokratisch Handeln« bewerben sich seit Jahren immer auch Grundschulen (ein Anteil von geschätzt 15% an den Gesamteinsendungen). Zahlreiche Beispiele hierzu sind dokumentiert und in Projektskizzen publiziert.<sup>9</sup> Dabei reicht das Themenspektrum vom Schulleben, dem Umgang mit Minderheiten und mit Gewalt bis hin zu Themen aktueller Politik und der Demokratie in Deutschland und

---

<sup>8</sup> Fauser/Prenzel/Schratz (2007).

Von den sechs Beurteilungskategorien des »Deutschen Schulpreises« sind für unser Thema »Demokratie« von besonderer Bedeutung die Dimensionen:

- »Verantwortung« – Gemeint sind z. B.: Prinzipien und Formen eines achtungsvollen Umgangs miteinander, Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösung; sorgsamer Umgang mit Sachen; Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Schul- und Unterrichtsalltag;
- »Umgang mit Vielfalt« – Gemeint ist z. B.: produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler – kulturelle und nationale Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht – umgehen; wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern;
- »Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner« – Gemeint ist z. B.: gutes Klima und reges Schulleben; pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit.

<sup>9</sup> Beutel/Fauser (2005); Lübke (1996).



Europa: Hier spielen die Zeitgeschichte (mit dem geschichtlichen Erbe des Nationalsozialismus in Deutschland), ökologische Fragen, die Abschätzung von Folgen und Problemen der technischen Entwicklung, Projekte zur kulturellen Heterogenität, aber auch Patenschaften und soziale Hilfsangebote eine wesentliche Rolle. Oft erweist sich das Feld der kommunalen Politik als Einstieg in demokratische Erfahrung und den Umgang mit politischen Themen, denn dort sind es gerade mal »Zwölf Schritte bis zum Bürgermeister« – wie es ein Projekt aus dem niedersächsischen Worpsswede formuliert hat.<sup>10</sup>

### **Professionalität des Lehrerhandelns und eine zugehörige Lehrerbildung**

Demokratiepädagogische Kompetenzen müssen zum Professionsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer gehören. Denn nur dann können Schülerinnen und Schüler Demokratie im Alltag von Schule und Lernen so erfahren, dass sie zur Herausbildung positiver demokratischer Einstellungen und Werthaltungen, eines anwendungsbereiten Wissens um die Demokratie sowie einer entsprechenden Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit, also zu »demokratischer Handlungskompetenz« und zu »kritischer Loyalität«<sup>11</sup> und damit zu einem »erweiterten Verständnis des Lernens«<sup>12</sup> beitragen. Der Ausgangspunkt »demokratischer Lehr- und Handlungskompetenz« bei Lehrerinnen und Lehrern ist nicht alleine eine Sache von deren je individuellen Biographien, Bildungs- und Erfahrungskontexten, sondern auch eine wichtige (und fächerübergreifende) Aufgabe der Lehrerbildung, die in der gegenwärtigen Debatte um die Reform der Lehramtsstudiengänge und insbesondere der professionellen pädagogischen Berufskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern eine Rolle spielen muss. Anders gesprochen: Die Auseinandersetzung mit der Grundschule als demokratiepädagogisch gehaltvollem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum muss in der Aus- und Fortbildung der Grundschulpädagogik ein fester Bestandteil werden.

---

<sup>10</sup> Beutel (2005b).

<sup>11</sup> Edelstein/Fauser (2001, 23).

<sup>12</sup> Ebda.

## **Schulen als Fallbeispiele und Entwicklungsgefüge**

Unabhängig von den zweifellos wichtigen und richtigen Fundamentaleinwänden gegen das gegliederte und hochselektive deutsche Schulwesen ist die Pädagogik als Handlungswissenschaft in der Pflicht, die vorfindliche Praxis der Schulen als Summe vieler individuell geprägter Einzelfälle in ihrer Entwicklungsaufgabe zu begleiten, aufzuklären und insbesondere in Hinsicht auf deren »demokratische Schulentwicklung« zu unterstützen. Hierbei kann gerade aus dem reichen Erfahrungsschatz reformorientierter und profilierter Schulen geschöpft werden – ohne dass damit bereits alle Entwicklungspotenziale ausgereizt sind. Dennoch zeigen Programme wie beispielsweise »Demokratisch Handeln«, der »Deutsche Schulpreis« oder das Begleitprogramm zum Investitionsprogramm Bildung und Betreuung des BMBF »Ideen für mehr – ganztägig lernen« der DKJS, aber auch die Landschaft der reformpädagogisch orientierten Schulen (wie die Schulen des Reformverbundes »Blick über den Zaun« u. a.), dass es einerseits in der Schulpraxis eine Fülle an Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven für eine demokratische Schule (und auch »demokratische Grundschule«) gibt. Diese wirken noch keinesfalls hinreichend in das Regelschulwesen und in die breite Fläche auch der Grundschullandschaft hinein. Andererseits zeigen sich dort oftmals Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur, die Unterstützung von außen benötigen. Deshalb ist die Frage der »demokratischen Grundschule« nicht nur eine Sache grundlegender Schulkritik und schulpädagogischer Theoriebildung, sondern vor allem eine Angelegenheit des Zusammenwirkens von Schulentwicklungsforschung und schulischer Praxis. Bestehende Modelle müssen intensiver als bislang aufgesucht, aufgefunden und unterstützt, ihre Erfahrungen auf Möglichkeiten des Transfers geprüft und – so weit möglich – weitervermittelt werden.

## **Demokratie als schulpädagogische Grundsatzangelegenheit**

Das Lernen von Demokratie und für Demokratie – die Demokratiepädagogik – ist nicht allein Gegenstand einer fachlichen Domäne (wie des Sachunterrichts vor allem in der Grundschule), sondern grundlegende Aufgabe bei allem Lernen in den Fächern und bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen. Gerade die Grundschule muss früh Verhältnis-

se etablieren, die die Erfahrung von Anerkennung und die Vermeidung von Ausschluss im Mittelpunkt haben, also eine »inklusive Pädagogik«<sup>13</sup> praktizieren, in der die Rechte der Kinder ernst genommen werden, indem alle Kinder in gleicher Weise in die Bildungs- und Betreuungsmaßnahmen eingeschlossen sind.

Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Urteilen und Entscheidungen in Schule und Unterricht gehört ebenfalls zu den Elementaria einer demokratisch gehaltvollen Praxis in der Grundschule. Erst vor dem Hintergrund einer demokratiepädagogisch abgesicherten Lern- und Lebenspraxis in der Grundschule können die nachfolgenden Schulen im Sekundarbereich mit einer auch auf Wissen und Kompetenzförderung ausgerichteten politischen Bildung und demokratischem Lernen beginnen und auf dieser demokratiepädagogischen Grundschularbeit aufbauen.

### **Kommunikative und differenzierte Leistungsrückmeldung**

Ein wichtiger Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt in einer sich parallel zur Individualisierung von Lernarrangements vollziehenden Veränderung der Leistungsbeurteilung. Insbesondere auf diesem Feld müssen die Lernenden einbezogen werden. Schülerinnen und Schüler haben eine klare Wahrnehmung der ihnen gegenüber angewandten Zensurenpraxis. Kinder und Jugendliche nehmen Leistungsbeurteilung als Umgang mit ihrer Person, ihrer Biographie und ihrem Können und Wollen wahr. Sie erwarten in diesem Feld Anerkennung durch Transparenz, Kommunikation und Gerechtigkeit. Das schließt Kritik an ihrem Lernen und insbesondere Hinweise zu dessen Optimierung keinesfalls aus, im Gegenteil. Wenn sich die Kinder hier direkt angesprochen fühlen und sich in der Beurteilung des Lernens erkennen können, dann wird Kritik für sie meist konstruktiv und lernförderlich. Deshalb benötigt eine demokratische Grundschule Lehrerinnen und Lehrer, die Begründungen für Zensuren und Zeugnisse geben und mit den Kindern darüber sprechen.<sup>14</sup>

Keinesfalls sinnvoll – und gerade im Sinne einer qualitativen Unterrichtsreform kontraproduktiv – wäre eine Diffundierung der Leistungs-

---

<sup>13</sup> Stähling (2006).

<sup>14</sup> Beutel (2005a).



beurteilung durch eine unterschiedslose Gleichsetzung bzw. Verwässerung der Bezugsnormen. Leistungsbeurteilung muss Gütekriterien erfüllen, sie muss dabei an die Stelle »mechanischer Arithmetik« vielmehr das »Prinzip der freien Zensur und Beweiswürdigkeit«<sup>15</sup> setzen, damit gerade hier Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit erfahren werden kann, die Leistungsbeurteilung also »den Kindern gerecht wird«. Diese Forderung wird offensichtlich selbst von einer eher konservativen didaktischen Sicht auf den Zusammenhang von Unterricht und Leistungsbeurteilung unterstützt.

Wenn zudem differenzierte Formen der Beobachtung, Dokumentation und Beschreibung der Lernentwicklung durch kombinierte oder gar ausschließlich verbale Formen der Leistungsbeurteilung möglich werden, kann dem Differenzierungsgebot im Unterricht zu weitreichender Geltung verholfen werden. Allemaal erfordern diese Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung systematische Formen der Professionalisierung durch Lehrerfortbildungen.

### **Demokratie in der Grundschule – noch keine Selbstverständlichkeit, aber ein Entwicklungsziel**

Abschließend wage ich nochmals einen Blick zurück zu den Kinderrechten, die selbstverständlich ein normatives Ziel aller Bemühung und professioneller Arbeit in der Schule sein müssen und deshalb Partizipation und individuelle Förderung von Kindern notwendig zu Berufszielen des Lehrerhandelns und zur alltäglichen Leitlinie der Erfahrung von Schule werden lassen müssen. Zwischen dieser Norm und der Empirie des Alltags gibt es sicherlich »Vollzugsdefizite«<sup>16</sup>. Zugleich sind aber auch eine Fülle entwicklungsfähiger Anknüpfungspunkte vorhanden.

Doch stimmen uns die Rahmenbedingungen nicht nur optimistisch. Von Seiten der Bildungspolitik wird das Bildungswesen und damit auch die Grundschule derzeit keine spektakulären Reforminitiativen erwarten dürfen. Zwar gibt es einerseits Ansätze wie beispielsweise die Debatten und Modellversuche zur Neugestaltung der Schuleingangsstufe,<sup>17</sup> doch sehen wir auf der anderen Seite auch, dass der politische Druck auf die leistungsbezogenen Output-Daten des Schulwesens insgesamt einer

---

<sup>15</sup> Prange (1983).

<sup>16</sup> Meendermann (2006, 318).

<sup>17</sup> Beutel/Hinz (2008).

wirklich auf die Demokratisierung der Grundschule bezogenen Prioritätensetzung entgegen wirkt. Die Demokratie in der Grundschule ist deshalb noch keinesfalls eine Selbstverständlichkeit: Dennoch ist sie ein Entwicklungsziel, für dessen Einlösung die Pädagogik der Grundschule in Praxis und Wissenschaft Sorge tragen muss.

# Der Kinderrechte gewahr werden – Kinderrechte wahren

Unterrichtsideen zur Stärkung demokratischen Lernens  
im staatlichen Schulsystem

Sabine Schneider

Das Lehrerdasein hatte ich mir eigentlich anders vorgestellt. Zur Jahrtausendwende erhielt ich als Referendarin Einblick in verschiedene staatliche Schulen und in Unterricht jahrgangshomogener Klassen, deren Kinder sich in nichts nahe standen, außer in ihren Geburtsjahren. Meine Vorstellungen von fröhlichen Kindern und fröhlichen Lehrern, die sich morgens darauf freuen im produktiven und motivierenden Lernklima kindgerecht gestalteter Lern- und Forschungsräume miteinander und voneinander zu lernen, fanden in keiner der von mir besuchten Grundschulen ihre Umsetzung. Stattdessen erlebte ich Kinderscharen, die aus der Klassenraumhaltung wie eine Heerschar aufgescheuchter Hühner ihre Flucht ins Freiland suchten, um sich laut schreiend Gehör zu verschaffen. Kinder, die am Mittag nach sechs Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten mit festgelegten Toilettengängen und geregelten Zeiten der Nahrungsaufnahme nach Hause entflohen. Kinder, bei denen auch der Gang ins elterliche Heim Unwohlsein auslöste, drohte dort doch am Nachmittag die Fertigstellung von nicht beendeten, weil nicht verstandenen Aufgaben, die als häusliche Übung zur Wiederholung und Vertiefung von Gelerntem verstanden wurde. Ich traf gestresste Lehrerschaften, die Lehrerzimmer als Rückzugsräume nutzten und zu von ihnen festgelegten Zeiträumen des Tages ihren Austausch in kinderfreien Zonen suchten.

Einen großen Schritt der Veränderung durfte ich dann mit einer Schule gehen, an der die Öffnung von Unterricht erwünscht und innovative Gestaltung von Schulleben an der Tagesordnung war. Ein engagiertes Team von Mitarbeitern machte sich auf, Kindern Wege des Lernens und Lebens in der Schule zu eröffnen, die sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben bewegten. Die Konventionen herkömmlicher, tradierter Unterrichtsformen wurden abgelegt oder zugunsten von Verbesserungen in veränderter Form erprobt. Eine Schule, die sich selbst als lernende Um-



gebung mit zukunftsweisenden Unterrichtsmodulen begriff, in denen sich Kinder als Mitbestimmende erfahren konnten, und in der sie selbstbestimmt Lerninhalte und Lernwege wählen konnten.

Da eine Öffnung von Unterricht bestimmte Notwendigkeiten voraussetzt, wie diese beispielhaft von Peschel (2002) zum Offenen Unterricht beschrieben wurden, legt die folgende Darstellung die organisatorische Offenheit zur Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen im Schulvormittag zugrunde.

Die nachfolgend dargestellten Unterrichtsmodule haben nicht den Anspruch einer radikalen Öffnung von Unterricht. Sie zielen vielmehr darauf, die Anforderungen fachlicher Inhalte der Richtlinien und Lehrpläne an einen demokratischen Unterricht anzunähern, in dem die staatliche Schule dem Recht ihrer Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung gewahrt wird und Impulse zur Gestaltung und Begleitung individueller Lernwege gibt.

### **Lernhäuser eröffnen Perspektiven**

Zunächst einmal erscheint es unerlässlich, Kindern eine Möglichkeit zu bieten, die zu lernenden fachlichen Inhalte kennen zu lernen. Die Darstellung von Lerninhalten in Form von Lernhäusern ermöglicht den Kindern, sich einen Überblick über die an sie gerichteten Anforderungen zu verschaffen. Sie bieten Kindern die Möglichkeit, sich mit den Lerninhalten des Curriculums vertraut zu machen, sich Inhalte auszuwählen und sich die Arbeit an diesen Lerninhalten zeitlich und organisatorisch



einzuteilen. Die Kinder, die ich beim Lernen begleiten durfte, wuchsen mit den Lernhäusern in der Schule auf und nutzten sie selbstverständlich zur Planung ihrer Schulwochen. Lernhäuser können für alle Fächer entworfen werden. Das Haus zum Lernbereich Sachunterricht beispielsweise gliedert sich in die thematischen Bereiche der in den Richtlinien geforderten Aufgabenschwerpunkte. Die Kinder wählen interessengeleitet einen thematischen Bereich, den sie sich dann alleine, mit Partnern oder in

Kleingruppen erarbeiten und methodisch frei für die Lerngruppe aufbereiten.

Den Kindern Lernhäuser zu den vorgegebenen Fächern anzubieten, scheint sich positiv für alle am Lernen beteiligten Personen auszuwirken. Kinder lassen sich inspirieren Aufgaben anzugehen, sie fragen nach, wenn Inhalte unklar sind, und sie lassen sich anstecken durch den kreativen Umgang anderer Kinder mit Themen oder methodischen Herangehensweisen, die sie sich anschauen, nachmachen oder weiterführen. Da sich das Lernen der Kinder nach ihrem eigenen individuellen Rhythmus entwickelt, berate ich die Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen im konkreten Umgang mit Aufgaben, Vorhaben oder Materialien. In kleinen Gruppen tauschen sich die Kinder auch über Lerninhalte aus und kommunizieren ihre Anschauungen und Ergebnisse untereinander. Ich beobachte, dass Kinder in jahrgangsheterogenen Gruppen dies in noch stärkerem Maße tun, als dies in der Regel in jahrgangshomogenen Gruppen der Fall ist. Meinen Erfahrungen nach liegt diese Entwicklung darin begründet, dass sich eine jahrgangshomogene Lerngruppe erst auf den Austausch fachlicher Inhalte einlassen muss, während die Kommunikation über fachliche Inhalte in jahrgangsheterogenen Gruppen als bekanntes Prinzip fortlaufend in Unterrichtsphasen praktiziert wird.

### **Präsentationen als Lerngegenstand für die Gruppe**

Die Darbietungsformen ihrer Arbeitsergebnisse sind den Kindern freigestellt. In den meisten Fällen erlebe ich, dass die Kinder ihre Arbeitsergebnisse als Präsentationen von Lernplakaten, Overhead-Folien, PC-



Präsentationen oder Ausstellungen darbieten.

Die Erarbeitung von thematischen Bereichen wird begleitet durch Gespräche der Lehrerin mit den Projektteams, die beispielsweise Arbeitsmaterialien benötigen oder aber Beratungen zum weiteren Fortkommen einfordern. Ich lasse mich als

Ansprechpartnerin von den Projektgruppen über den Stand und das Fortkommen des Projektes informieren und biete Hilfe an, wo sie gewünscht wird. Die Kinder erfahren eine Würdigung ihrer Leistungen in der Präsentation ihrer Arbeiten vor der Gruppe. Präsentationen können als



Unterrichtsmodul lerngruppenintern erfolgen, lassen sich aber auch auf andere Lerngruppen oder aber auf die Schule oder die Eltern als Plenum ausweiten.

### **Die Dokumentation des eigenen Lernens**

Nehmen wir die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung ihres eigenen Lernweges ernst und haben gleichzeitig die auf uns lastenden verbindlichen Anforderungen der Fächer im Hinterkopf, so müssen wir mit den Kindern Wege finden, ihre Lerninhalte und Lernwege zu dokumentieren und zu reflektieren. Lange diskutiert wurden in pädagogischen Gesprächen so banale und zunehmend befremdlich erscheinende Forderungen wie die nach Klassenbüchern und der Notation von Inhalten bei gleichzeitig zunehmender Differenzierung von Lerninhalten. Wenn wir das Lernen in die Hände der Kinder geben und mit ihnen die Lerninhalte sowie ihre Lernfortschritte reflektieren, so wird schnell klar, dass dies entlang schriftlicher Aufzeichnungen erfolgen kann. Diese Aufzeichnungen erfüllen – von Kindern geleistet – am sinnvollsten ihren Zweck. Sie dienen der Strukturierung ihrer Lerninhalte und Vorhaben und vereinfachen die Reflexion von Lernen und Lernfortschritten.<sup>1</sup>

### **Arbeitspläne zur kurzfristigen Strukturierung von Lernen**

Die Dokumentation der Lerninhalte kann schriftlich in Form von Arbeitsplänen erfolgen, in denen die Kinder aufschreiben, welche Lernin-

---

<sup>1</sup> Vgl. die Beispiele in Bartnitzky u. a. (2005-2007).



halte sie bearbeitet haben und welche sie in einem bestimmten Zeitraum bearbeiten wollen.

Ein für Lerngruppen überschaubarer Zeitraum ist ab dem zweiten Schulbesuchsjahr ein Monat. Die Kinder empfinden die Dokumentation



ihrer Vorhaben und Übungen zunehmend als selbstverständlich und nutzen die Pläne auch als Gedächtnisstütze für folgende Projekte und fachliche Inhalte. Zu Beginn der Dokumentationen erscheint es ausreichend, in den ersten Monaten nach Schulbeginn mit einem

übersichtlichen einseitigen Arbeitsplan zu beginnen, um den Kindern die Dokumentation ihrer Arbeiten zu erleichtern.

### **Portfolios als Langzeitdokumentation**

Arbeitspläne mit monatlichen Übungen und Vorhaben dienen über die Dauer einer Schulzeit gesehen der kurzfristigen und überschaubaren Strukturierung des Lernens. Die Reflexion der Lerninhalte im Gesamtkontext des Lehrplans können sie nur bedingt erfüllen. Eben diese Reflexion von Erarbeitungen und Leistungen kann jedoch über die Einbettung der Arbeitspläne im Portfolio erfolgen. Man kann hierzu die den Kindern bekannten Lernhäuser als Portfoliovorlage in Papierform nutzen und diese um die Möglichkeiten für eigene Eintragungen erweitern. Sie verschaffen einen Überblick und ermöglichen einen Abgleich der Anforderungen des Fächerkanons mit all seinen Aufgabenschwerpunkten und dem eigenen, individuellen Lernstand innerhalb des Anforderungskataloges. Ebenso können die vom Lehrplan geforderten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dort nachvollziehbar dokumentiert werden.

### **Demokratisches Lernen und die Anforderungen des staatlichen Fächerkanons**

Solange die staatliche Schule Leistungen von Kindern zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn fordert und diese abstrakt zensiert wis-

sen will, kann jede Schule nur über eine verstärkte Transparenz dieser Anforderungen den Kindern demokratische Mitbestimmung ihres Lernens einräumen. Es besteht ein Konflikt zwischen verbindlichen Anforderungen, dem Ermöglichen individueller Lernwege bei gleichzeitiger Gewährleistung größtmöglicher Förderung von Kindern, der Erhaltung von Leistungsmotivation und dem Einräumen von Lernzeiten für interessengeleitetes Lernen. Hinzu kommt der Balanceakt zwischen der Rechtfertigung von Lernwegen, die einerseits Kindern ihr Recht auf Selbstbestimmung einräumen, andererseits aber einen Kriterienkatalog erfüllen, der alle am Lernen beteiligten Erwachsenen derart unter Druck setzen kann, dass sowohl die Rechte der Kinder als auch die Achtung ihrer Würde nicht mehr oberste Priorität bei allen Bemühungen genießen. Um diese Spannungen auszuhalten, bedarf es einer gut aus- und weitergebildeten Lehrerschaft, die kindorientierte Räume zur individuellen Lernentwicklung schafft, die der Kinderrechte gewahr wird und sich zu deren Umsetzung verpflichtet. Gleichzeitig brauchen Lehrer/-innen aber auch Möglichkeiten, Unterrichtselemente kennenzulernen und zu erproben, die eine Demokratisierung des Unterrichts an staatlichen Schulen ermöglichen. Dies muss Auftrag an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung sein, die Schule im Aufbruch sieht und die die Interessen der Kinder in den Vordergrund stellt.

Ausbildungsstunden mit minutiös geplanten Phasen in der Lehrerbildung zu fordern kann keine angemessene Methode mehr sein, demokratisches Handeln und individuelle Lernfortschritte von Kindern in der Schule zu evaluieren. Auch darf im schulischen Kontext zum Wohl der Kinder die Zensurengebung nicht weiter aufrecht erhalten werden, sondern muss endlich detaillierten, prozessbegleitenden Beobachtungen individueller Lernwege und Lernzuwächse weichen, die die kindlichen Lerner in ihrer Motivation stärken, ihre Freude am Lernen erhalten und die Würde des Menschen nicht derart verletzen, dass die Anstrengungen der Kinder hinter den Leistungen keine Würdigung mehr erfahren.

Komplexe Anforderungskataloge und damit einhergehend steigender Druck des staatlichen Schulsystems verstärken auf Dauer die defizitäre Betrachtung und Bewertung der Lernfortschritte der Kinder. Sie sind kein Mittel zur Demokratisierung von Unterricht und sollten zur Wahrung der Menschenrechte einer pädagogischen Lernbegleitung in Schule weichen. Die beschriebenen Unterrichtsmodule wie Lernhäuser und Ar-

beitsdokumentationen können dabei erste praktisch umsetzbare Schritte sein, Kinder in die Eigenverantwortlichkeit für ihr Lernen zu begleiten. Sie eröffnen ihnen Möglichkeiten sich organisatorisch, inhaltlich und sozial freier den Anforderungen des staatlichen Fächerkanons zu nähern und setzen dabei auf intrinsisch motivierte Lerner, die in angstfreien Räumen Freude an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gewinnen können. Die Kinder selbst lernen dabei sich im gesamten Kontext der Anforderungen von Richtlinien und Lehrplänen zu reflektieren und einzuordnen. Die skizzierten Unterrichtsmodule eröffnen ihnen Wege, Lerninhalte und Lernziele zu erkennen, auszuwählen, zu strukturieren und sie gemeinsam mit Lernbegleitern eigenverantwortlich zu bearbeiten. Auch wenn Unterricht im staatlichen Schulsystem unter den Voraussetzungen der Lehrpläne nicht vollständig demokratisiert werden kann, so kann durch eine Entschleunigung gleichgearteter Belehrungsprozesse und durch die Schaffung von Unterrichtsmodulen zur Eigenverantwortung des Lernens ein Versuch zur Demokratisierung von Schule und der Wahrung kindlicher Rechte gestartet werden.



# Grundschule Harmonie:

## Ein selbstverantwortetes staatliches Modell<sup>1</sup>

Walter Hövel

Die Grundschule Harmonie in Eitorf, einer 20.000-Seelen-Gemeinde im südöstlichen Rheinland, existiert in ihrem elften Jahr.

Wenn man das Gebäude betritt, taucht man sofort in ein geschäftiges Treiben von Kindern und Erwachsenen ein. Überall gehen, sitzen, hocken und liegen Menschen. Sie schreiben, reden, lesen, tanzen oder spielen, auf den Gängen, an Tischen im Forum, in allen Räumen, auch im Schulleiterzimmer, draußen an Tischen, auf der Wiese, auf Schaukeln, auf Baumstämmen, Steinen und Brücken, am Wasser oder im Sand. Sie arbeiten im Garten, spielen im Weidenlabyrinth oder sitzen mit der ganzen Klasse in einem der vielen Sitzkreise. Nicht nur draußen, auch drinnen sind in allen Klassenräumen Sitzkreise aus kleinen Holzbänkchen. Kreise prägen unser Schulleben.

Es gibt drei entscheidende Kreisformen. Die erste sind die Kreise der Klassen<sup>2</sup>. Hier lernen die Kinder selbst zu planen wie, was, wo, wann und mit wem sie arbeiten. Hier stellen sie ihre Arbeitsplanung, ihre Zielsetzungen, ihre Zeitvorstellung, ihre Hilfsmittel und -quellen, ihre Arbeits- und Präsentationstechniken und ihre Kooperationspartner vor. Hier stellen sie ihre getane Arbeit vor, hier finden Vorträge statt, werden Ausstellungen eröffnet, Produkte gezeigt und Ergebnisse begutachtet. Hier wird der Wert der eigenen individuellen und gemeinschaftlichen Arbeit beschrieben, herausgefunden, gewürdigt. Hier entsteht Selbstwertgefühl, selbst verantwortete (Be-)Wertung und der Aufbau einer selbst organisierten kooperierenden Lerngruppe. Hier werden die Erfolge, die Probleme, die Fehler und die Perspektiven der gemeinsamen Arbeit und des individuellen Lernfortschritts betrachtet, gelenkt und die Regeln und Prinzipien der Arbeit von den Kindern selbst, von ihrem eigenen Kreis formuliert und immer wieder verbessert.

---

<sup>1</sup> Nachdruck in gekürzter Fassung mit freundlicher Genehmigung des Autors. Original: [www.grundschule-harmonie.de](http://www.grundschule-harmonie.de) [Abruf: 03.03.08].

<sup>2</sup> Vergleiche hierzu: Peschel (2002).

Die Lehrerin, der Lehrer, ist eine Stimme in diesem Klassenrat. Sie beraten, bringen Angebote ein, vermitteln Lehrpläne, Techniken, Methoden, ohne sich und ihre Form und Inhalte der Arbeit aufzudrängen. Die Kinder sind verantwortlich für ihr Lernen, nicht die Lehrer. Die Grundlage des Lernens in der Grundschule bedeutet für uns, dass Kinder das lernen, was sie können und wollen: die Verantwortung für ihr eigenes Lernen, also ihr eigenes Menschsein zu übernehmen und dies zu einem lebenslangen selbst gesteuerten Lernprozess zu machen.

Die Erwachsenen sind für ihre eigenen Fähigkeiten verantwortlich, als erwachsene Vorbilder. Als stets fortgebildete professionelle Spezialisten sorgen sie für ein hohes ganzheitliches und schulisches Lernniveau, sie sind stets wache und aufmerksame Begleiter des empfindlichsten Teils des Lebenswegs von Menschen, die Vertrauen in das menschliche Lernen, also die »fremde Kindheit« haben.

Der zweite Kreis ist der Kreis der Lehrerinnen und Lehrer. Jeden Morgen um 7.15 Uhr sitzen alle um den runden Tisch im Lehrerinnenzimmer. Eine nach der anderen leitet die morgendliche viertelstündige Sitzung. Hier wird alles besprochen: das Fehlen von Lehrkräften, die Aktivitäten der einzelnen Klasse, der gesamten Schule, die Extraangebote der vielen Praktikanten oder Eltern, Lehrangebote der Schülerinnen, Sing-Ins, Theatervorführungen, Gottesdienst im Forum, der Film des Vorabendprogramms des Fernsehens, die Bitte um Entlastung wegen einer Unpässlichkeit, die Fortbildung des gestrigen Tages oder wichtige Nachrichten aus dem Familienleben.

Jeden Montag ist Konferenz. Hier werden keine organisatorischen Dinge besprochen, nur Inhalte, die von der Lehrerin bestimmt werden, die roulierend die Sitzung leitet. Alle Kollegen haben Schulleitungsaufgaben, die eine ist zuständig für das Computernetz, die andere für die Homepage, die nächste für den Förderverein, für den Schulchor und die Flötengruppe, für die Einschulung, für die Kontakte zu den Kindergärten, den Schulgarten, die Statistiken, die auszubildenden Lehrerinnen, die Hospitanten, den Kontakt zu Universitäten und Lehrerinnenbildung, und – Alle für Alles.

Es gibt keinen Stundenplan, der die Schule lenkt. Eine oder zwei Kollegen sind zuständig für eine Klasse. Sie verfügen über das gesamte Stundenpotential und organisieren mit den Kindern ihren Tages-, Wochen- und Jahresablauf. Hier werden Epochen, Projekte, Angebote und

Klassen übergreifendes Lernen an außerschulischen Lernorten abgesprochen. Die Kollegen reden immer miteinander. Ihre Schule ist ihre Schule, die sie selbst verantworten, mit weit reichenden Entscheidungsmöglichkeiten. Es gibt kein für alle vorgeschriebenes Konzept der Arbeit oder des »Unterrichtens« in der Klasse, sondern die Summe der Verwirklichung der Kompetenzen aller als maximaler Konsens des Kollegiums.

Der dritte Kreis ist die Versammlung der gesamten Schule. Jeden Montag beginnen alle gemeinsam mit einer Versammlung im Forum. Der Schulleiter begrüßt alle und alle Geburtstage der letzten sieben Tage werden gefeiert. Alle, Kinder und Lehrer stellen vor, was in der vor uns liegenden Woche in der Schulgemeinde geschehen wird, und immer eine andere Klasse gestaltet einen Bericht über das Geschehen der letzten Schulwoche.

Alle 14 Tage findet eine Schulversammlung im Forum statt, deren Durchführung und das Zusammenstellen des Programms in den Händen der Kinder einer Klasse liegt. Hier wird präsentiert, Experimente, freie Texte, Beschlüsse des Kinderparlaments, Theaterstücke, Tänze oder Berichte von Exkursionen oder Klassenfahrten. Wenn ein Problem anliegt, kommt es auf die Tagesordnung oder es wird spontan eine Schulversammlung einberufen.<sup>3</sup>

Die Arbeit der Kinder und Lehrer stützt sich auf folgende Grundgedanken, die in der Arbeit der letzten zehn Jahre entstanden<sup>4</sup>:

- Die Kinder gestalten mit den Lehrerinnen ihr eigenes Leben, Arbeiten, Spielen und Lernen in der Schule in einer kooperativen, menschlichen Atmosphäre.
- Jedes Kind hat das Recht auf seine eigene Lern- und Lebenszeit.
- Der Freie Text von Anfang an, ausgehend von einem eigenen Konzept des »Lesens durch Schreiben«, ist wesentliches Element des Lernens, weit über den Sprachunterricht hinaus.
- Das Berichten und Vorstellen von Gefundenem und Erfundenem, von Erlebtem und Gelebtem ist Alltag von Anfang an.
- Das Finden eines eigenen mathematischen Weges hat immer Vorrang vor der Schuldidaktik. Jedes Kind kann seine Gleichgewich-

---

<sup>3</sup> Vergleiche hierzu: Hövel/Resch (2003, 222 ff).

<sup>4</sup> Vergleiche hierzu: Resch/Hövel (2003, 45ff).



tung zwischen mathematischem Handeln, der Entwicklung von Rechenfähigkeiten und Erfindungen suchen.

- Jede Form des Freien Ausdrucks, ob Tanz, Zeichnung, Musik, Text, Malen, Bewegung oder Theater als Mittel des selbst erfahrenden und selbst bildenden Lernens ist wichtig.
- Regeln werden als die Formulierung des Umgangs mit sich selbst, den anderen, dem Lernen und Leben in der Schulgemeinde auf der Grundlage gemeinsam verständigter Werte verstanden. Die Einhaltung ist Angelegenheit aller.
- Das Vorlesen, Erzählen, oder Hören von Musik ist niemals ein Verlust an Lernzeit.
- Für das Experimentieren, Erforschen und Entdecken muss genügend Zeit und Raum geschaffen werden.
- Die Anwesenheit, Respektierung und Pflege verschiedener Sprachen prägt Toleranz und Verstehen.
- Alle Inhalte und Formen, die es den Kindern ermöglichen ihre Welt zu konstruieren, zu verstehen und zu verändern, müssen im täglichen Lernen präsent sein können.
- In der Mitte der Schule ist eine Bücherei, die jederzeit für alle zugänglich ist.
- In jeder Klasse sind Internetanschlüsse, die jederzeit genutzt werden.
- Von den Kindern individuell oder in der Lerngruppe selbst bestimmte Themen haben zumindest die gleiche Gewichtung wie Themen der Lehrpläne oder Lehrerinnen.
- Einer natürlichen Methode des Lernens, bei dem Kinder ihre eigenen Lernwege gehen, ist immer der Vorrang zu geben.
- Die Selbstbestimmung der Arbeitsvorhaben, Selbstorganisation der gemeinsamen Arbeit sowie die Regelung der hierbei auftretenden Konflikte ist Aufgabe aller und im Besonderen des regelmäßig stattfindenden Klassenrats.
- Das Vorlesen und Veröffentlichen selbst geschriebener Texte in Dichterlesungen, im Kreis oder auf Schulversammlungen, in eige-

nen Zeitungen und Büchern ist elementarer Bestandteil des Schulalltags.

- Das Lernen findet im Klassenraum, in allen Räumen der Schule, auf dem Schulgelände und außerhalb der Schule in Gemeinde und Natur statt.
- Jede Klasse, Kinder und Lehrerinnen gestalten ihre Klassenräume nach ihren Bedürfnissen.
- Die Arbeit wird gemeinsam als Tages-, Projekt- oder Wochenplan abgesprochen und in Tages- oder Wochenabschlusskreisen ausgewertet.
- Über die Wahrnehmung der religiösen Angebote, wie Gottesdienst oder Projekte entscheiden die Kinder selbst, über die Teilnahme am Religionsunterricht die Eltern. Über die Bearbeitung religiöser Themen in allen Phasen des Lernens alleine die Kinder.
- Die Formulierung, Beantwortung und Bearbeitung der »Fragen zur Welt« durch die Kinder ist ein »Hauptfach«.
- Es gibt ein Kinderparlament, in dem jede Klasse durch je ein Mädchen und einen Jungen vertreten wird, dessen Beschlüsse den gleichen Rang haben wie die der Lehrerinnenkonferenz oder die der Elternpflegschaft.
- Das Schulgelände ist als Abenteuerlandschaft gestaltet, in dem gespielt und gearbeitet wird.
- Alle Arbeiten können in der Schulversammlung, an allen Wänden, auf Stellwänden und in der Öffentlichkeit aus- und vorgestellt werden.
- Die Schule kooperiert mit allen Institutionen oder Vereinen, die den Kindern als eingeladene und gewünschte Gäste oder Besuchspartner begegnen, wie Ämter, Vereine, Schulen, Künstler, Altenheime, Chöre, Universitäten, Kirchen, Theater, etc.
- Kinder dürfen jederzeit essen und trinken, solange es sie selbst und andere nicht stört oder bei der Arbeit behindert.
- Sie können jederzeit »ohne Erlaubnis« zur Toilette und sich im Rahmen der gemeinsamen Regeln frei bewegen.

Eine Arbeitssequenz in meiner Klasse mit zwei Kindern der Jahrgangsstufe 2, dreizehn der Stufe 3 und elf der Stufe 4, sähe nach dem Planungskreis wie folgt aus: Marc und Hannah ziehen in die Küche, sie brauchen Materialien, um ein Experiment durchzuführen, das sie in einem Sachbuch mit dem Thema »Chemie« gefunden haben. Vanessa und Joana schreiben an ihren Texten weiter, um anschließend ein paar Runden mit dem Einrad um die Schule drehen zu können. Benni geht mit einem Vater, der einmal in der Woche für zwei Stunden in die Schule kommt, in einen freien Nebenraum. Zunächst schreiben sie gemeinsam einen Text, dann übt Benni sein neues Stück auf der Gitarre. Jasmin geht mit zwei Kindern aus anderen Klassen durch die Schule. Sie machen Interviews für einen Artikel in der Schulzeitung. Dustin sitzt im Schulleiterzimmer, er braucht viel Ruhe. Er liest in der Nibelungensage. Andre hantiert mit Pinsel, Wachsmalstiften und Farben. Er probiert einige »Maltricks« aus, die er irgendwo gesehen hat. Philip erklärt Joel, wie man im Powerpointprogramm eigene Texte mit Bildern kombiniert. Daneben sitzt Charlotte am Computer und schreibt ihren freien Text von der letzten Woche ab. Er ist als bester Text der Woche von den Kindern für die Veröffentlichung auf der Homepage ausgesucht worden. Raphael surft durchs Internet und sucht neue Informationen über Ludwig van Beethoven. Gleich wird er mit Rene und Sara in den Musikraum gehen. Er hat sich selbst die »Ode an die Freude« auf dem Klavier beigebracht. Nun lehrt er es die anderen. Jakob ist in der Nachbarklasse. Dort baut er mit anderen Jungs mit dem Elektrokasten. Rene geht umher, er arbeitet noch nicht. Ich spreche ihn an. Thomas beschäftigt sich mit der Division mehrstelliger Zahlen, Anna erfindet Aufgaben mit eckigen und runden Klammern und baut Schwierigkeiten der Punkt- und Kommarechnung ein. Sina zeigt Tamara was er über das Wurzelziehen herausbekommen hat. Siyabend, Eduard und Anna-Lena sind mit einem Studenten, der hospitiert, zu einer nahen Autowerkstatt gegangen. Sie lassen sich erklären, wie ein Motor funktioniert. Ihr Ziel ist es einen Vortrag darüber zu halten. Jan und Fabian arbeiten am Thema »Spinnen«. Fabian liest gerade eine Seite im Netz, Jan zeichnet eine Spinne ab. Sara und Roberto sitzen in der Bibliothek und schauen sich ein englisches Lernvideo, »Magical English«, an. Robin sitzt am Computer und sucht im »Leo deutsch-englisch« Wörter, die zum Thema »City« passen.



Um 10.00 Uhr wird es die tägliche Rechtschreibzeit von maximal einer halben Stunde geben. Alle sitzen um die Tafel herum. Heute erforschen wir gemeinsam die Schreibweise von Wörtern mit drei Buchstaben. Der Klassenrat hat beschlossen, dass es immer für eine Woche die tägliche Rechtschreibzeit, eine Woche Mathezeit und eine Woche Englisch – zur zusätzlichen wöchentlichen Doppelstunde – gibt. Dann folgt wieder das Rechtschreiben, und so weiter.

Danach wird es einen Kindervortrag über Pluto und Charon geben. Nach der nächsten Pause gibt es verschiedene Arbeitsgruppenangebote in der Schule, wie Schach, Tanz, Tischtennis, Golf, Flöten, Textiles oder Werken.

In dieser Woche wird es noch einen gemeinsamen Sportunterricht in einem von den Kindern aufgebauten Parcours geben, die wöchentliche Dichterlesung, und den Wochenabschlusskreis in der letzten halben Stunde der Woche. Hier wird berichtet, was für jeden Einzelnen in der Woche das Wichtigste, auch über die Schule hinaus, war.

Andere Klassen arbeiten in dieser Zeit ebenfalls an eigenen Themen und Miniprojekten. Andere machen gerade ein gemeinsames Europaprojekt, wieder andere arbeiten mit dem »Magischen Baumhaus« und entwickeln hieraus individuelle Projekte, drei Klassen proben in dieser Woche ein größeres Theaterstück. Hierfür gab es ein Casting. Jeder konnte einen Job in bestimmten Schauspielerrollen, als Souffleur, Bühnenbildner, Musiker, Tänzer oder Kostümschneider bekommen. Eine andere Klasse besucht gerade Fernsehstudios des WDR im nahen Köln.

Unsere Kinder sind in neun Klassen jahrgangsübergreifend organisiert. Die Kinder werden in alle Klassen mit vier bis sieben »Erstklässlern« eingeschult. Die Eltern werden vor der Einschulung in einem Informationsschreiben über die Jahrgangszusammensetzung der verschiedenen Klassen, die Teamklassen<sup>5</sup>, die KlassenlehrerIn und möglichen Schwerpunkte der Arbeit in der Klasse, wie Musik, Sport, Englisch, Naturwissenschaften oder Theater informiert. Die Eltern können, ähnlich wie bei der Wahl von Arbeitsgruppen in Projektwochen, drei Wünsche zu ihrer Klassenwahl äußern. Einem der drei Wünsche zur Einschulung

---

<sup>5</sup> Wir arbeiten daran, dass die Kinder über die »Klassengrenzen« hinweg das Kooperieren lernen. Daher erproben immer zwei bis drei Klassen Formen des klassenübergreifenden Zusammenarbeitens.

kann in der Regel Folge geleistet werden. Ist dies nicht der Fall, folgen besondere Gespräche zur Beratung der Eltern.

In diesen Klassen, sie heißen »Fledermäuse«, »Forscher«, »Genies« oder »Mondscheinkinder«, gibt es keinen »Abteilungsunterricht«, also keine regelmäßige Rücktrennung der Kinder in Jahrgangslerngruppen. Die Klassen werden im Prinzip aus Kindern der Jahrgänge 1 bis 4 gebildet.<sup>6</sup> Aus dem offenen sich selbst organisierenden Lernen heraus bilden sich verschiedene zeitliche und inhaltliche altersgemischte Lerngruppen. Im Anfangsunterricht bekommen die Kinder keine von den Lehrern formulierten Arbeitsaufträge, keine Arbeitsblätter, Lernprogramme oder Schulbücher. Sie lernen vom ersten Tag an ihre eigene Arbeit zu bestimmen.

Im Planungskreis am Morgen wird gefragt: „Was tust du heute?“ Sie beginnen mit weißen Blättern, Farben, Stiften, Büchern und wenigen Materialien wie dem Buchstabentor, Bauklötzen, Waagen, Zollstöcken, ausgesuchten Computerprogrammen, Schere, Kleber, Holz, Hämmern und Nägeln. Sie lernen zunächst also »nur« sich für eine selbst bestimmte Arbeit zu entscheiden, diese zu Ende zu führen, sich mit anderen zu verständigen, zu verabreden, um sie im Kreis wieder vorzustellen. Dort erfahren sie was die anderen tun, wie sich andere das Schreiben und Lesen beibringen, wie sie sich die Zahlen und Größen erobern, lernen, was die „Größeren“ schon können. Wir und der Kreis begleiten sie in ihre eigene Lern-Kompetenz-Spirale.

Wenn bei uns nicht Pläne, Schulbücher, Klassenarbeiten, Tests, die LehrerInnen oder gar Noten, Strafen oder »Druck« als Antriebskräfte für Leistung, Lernen und Weiterentwicklung dienen, so müssen auch bei einem selbst bestimmten und selbst verantworteten Lernen sichtbare Strukturen oder Muster für Kinder erkennbar sein. Dies sind auf der Verhaltens- und Beziehungsebene das konsequente Ernstnehmen der Kinder als selbstständige, eigenständige und einzigartige Lernerpersönlichkeiten durch die Erwachsenen, die Gestaltung eines demokratischen Alltagslebens in der Schule und der Kommunikation bis hin zu den Elternhäusern. Lernen braucht Vertrauen der Erwachsenen und der Kinder in sich selbst. Vertrauen in die grundlegende Fähigkeit des Menschen,

---

<sup>6</sup> Leider, falscher oder auch dummer Weise, endet die einheitliche Grundschule für alle in den meisten Teilen Deutschlands nach der vierten Klasse.

Lernen zu können und zu wollen. Die Entwicklung der Lernaktivität braucht als elementare Voraussetzung, wenn wir den »Zwang« eliminieren, Wohlbefinden.

In der letzten Dichterlesung meiner Klasse haben drei Kinder, gegen die Abmachungen im Klassenrat, keinen eigenen Text geschrieben, den sie den anderen vorlesen könnten. Es entsteht Empörung, da gerade mit diesen Kindern lange genau über dieses Problem im Klassenrat gesprochen wurde. Nach einiger Zeit ist herausgearbeitet, dass alle gerne schreiben, aber eben die drei »keine Lust« hatten zu schreiben. Es entsteht Ratlosigkeit.

So erkläre ich ihnen genau das, was ich hier beschreibe mit der Frage: „Was ist los, Leute, ihr könnt schreiben, wollt es aber nicht. Schule braucht Wohlbefinden. Gibt es etwas, was ihr nicht sagt und euch am Schreiben hindert?“ Dann bricht es aus ihnen hinaus: „Meine Eltern bauen ein Haus. Sie haben nur noch das Haus im Kopf. Und ich durfte noch nicht einmal Karneval feiern. Ich musste mit zur Baustelle“. Das nächste Kind: „Meine Mutter ist ins Krankenhaus gekommen. Bis zum Sommer. Und wir dürfen sie vorerst noch nicht einmal besuchen“. Und last but not least: „Ich habe nur Stress mit meinen Eltern. Und jetzt zieht auch noch mein bester Freund zu seiner Mutter, dreihundert Kilometer weg!“

Sofort wurden Sorgengruppen eingerichtet. Kinder suchen sich Gesprächspartner aus, ziehen sich zurück und reden über eine Stunde intensiv über ihre Probleme. Sie werden wieder schreiben, trotz oder vielleicht sogar über oder gegen ihre Sorgen.

Wenn diese Voraussetzungen des Wohlbefindens immer wieder geschaffen und garantiert (!) sind, können Menschen sich um die gesamte Palette ihrer Lernfähigkeiten kümmern. Durch die Abfolge von kooperativer Planung, individueller und kooperativer Arbeit, durch Präsentation und Dokumentation, durch Würdigung, Evaluation und Versprachlichung der Reflektion der eigenen Arbeit begeben sich die Kinder drei bis fünf Jahre lang in eine Lernkompetenzspirale, in der das Lernen gelernt wird.



# Eine etwas andere Regelschule – Mein persönlicher Blick auf die Grundschule Harmonie<sup>1</sup>

Elena Schiemann

## Vorgeschichte

Meine erste Begegnung mit der Grundschule Harmonie fand im Sommer 1996 statt. Ich war damals zwölf Jahre alt. Meine Mutter erzählte mir, dass sie eine neue Arbeitsstelle gefunden habe: Sie werde als Sozialpädagogin den Schulkindergarten an der noch jungen Eitorfer Grundschule »Harmonie« aufbauen.<sup>2</sup> „Harmonie? Ist das nicht etwas eingebildet, sich als Schule »Harmonie« zu nennen?“, dachte ich, wie sicher viele, die heute von dieser Schule hören. Erst etwas später erfuhr ich, dass der Name keineswegs eine Anspielung auf die Atmosphäre sein sollte, sondern die Schule lediglich nach dem Ortsteil von Eitorf benannt wurde, in dem sie liegt – und dieser wiederum nach der ehemaligen Kupfererz-Grube »Alte Harmonie«...

Dass dieser Name aber durchaus zu Recht auch »missverstanden« werden darf, stellte ich in den folgenden Jahren – und bis heute – bei zahlreichen Besuchen, längeren Praktika und ausführlichen Gesprächen mit Erwachsenen und Kindern fest. Mittlerweile habe ich mein Grundschullehramtsstudium abgeschlossen und stehe vor dem Referendariat. Meine Berufswahl und vor allem auch meine Sicht auf Schule ist maßgeblich von den Erfahrungen in Eitorf – und im Vergleich dazu denen an anderen Schulen – beeinflusst. Einige Besonderheiten des Schullebens in Harmonie stellt der Schulleiter Walter Hövel in diesem Band vor. Welche Dimensionen diese »Besonderheiten« umfassen und wie diese auf mich als außen stehende Person wirken, die aber die Schule nun doch schon seit fast zwölf Jahren kennt, möchte ich in dem folgenden Beitrag beschreiben.<sup>3</sup> Als umfassendes Schulportrait ist dieser Text also nicht zu

---

<sup>1</sup> Mit Dank an Rieke Schiemann für den ständigen Austausch über Detailfragen und an Anika Schiemann für ihre spontanen Anmerkungen und Korrekturen.

<sup>2</sup> Die Schule wurde zum Schuljahr 1995/96 eröffnet.

<sup>3</sup> Ich erhebe dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Aktualität.

verstehen; vielmehr als Blick auf die Schule aus der Perspektive einer Person, die diese als Kind kennen gelernt und immer wieder besucht hat, die dann studiert und sich mit »Schulthemen« beschäftigt hat, viele Gespräche darüber geführt hat und so Veränderungen erleben und ganz bewusst wahrnehmen konnte – aber auch Konstanz, vor allem im Umgang mit den Kindern. Ein Aspekt, der dabei von Anfang an eine zentrale Rolle spielte und mir mit der Zeit immer präsenter wurde, war das Thema Demokratie und damit auch ein anderes Verständnis von Schule – vor allem mit Blick auf die Kinderrechte.

### **Warum »anders«?**

Es gibt drei Eindrücke, die mir seit meinem ersten Besuch als Besonderheiten der Schule in den Sinn kommen:

1. Kinder und Lehrer bewegen sich frei in allen Räumen des Gebäudes – und zwar in Hausschuhen,
2. es gibt keinen Schulgong und
3. auch Kinder nehmen im Sekretariat oder Lehrerzimmer Anrufe entgegen, wenn das Telefon klingelt.

Dies scheinen auf den ersten Blick vielleicht völlig unzusammenhängende Tatsachen. Mir wurde jedoch schnell klar, dass diese und zahlreiche weitere vermeintliche »Kleinigkeiten« sehr viel mit dem in der Schule vorherrschenden Menschenbild zu tun haben und einiges zu der auf mich entspannt und freundlich wirkenden Atmosphäre beitragen. Respekt, Vertrauen, Aufrichtigkeit und Verantwortungsübernahme bzw. -übergabe spielen dabei eine wichtige Rolle. In meiner eigenen Grundschule etwa war das Lehrerzimmer stets ein Taburaum. Sogar im Flur, der dorthin führte, hatten Kinder nichts zu suchen. Das Lehrerzimmer kannten nur diejenigen Schüler von innen, die sich einmal schlimm verletzt hatten, sich ein »schweres Vergehen« hatten zu Schulden kommen lassen oder dergleichen. Schade eigentlich, denn dort gab es sicher viele interessante Dinge zu sehen und zu entdecken.

In Harmonie sieht man Kinder in allen Räumen und Fluren des Gebäudes oder auch draußen auf dem Schulgelände arbeiten. Der dabei selbstverständliche Zugang zu Räumen und Materialien führt keineswegs dazu, dass die Kinder dies ausnutzten, um zu zerstören, zu verschwenden oder »Blödsinn« zu machen, was wohl die Befürchtung an

vielen Schulen sein wird, die die Lehrer dazu veranlasst, die Räume zu verschließen. Im Gegenteil: Ein verantwortungsbewusster Umgang mit dem vorhandenen Material wird gelebt und gleichzeitig auch gelernt – und dies kann nur durch die Möglichkeit der freien und selbstständigen Nutzung geschehen.<sup>4</sup> Tritt Verschwendung oder unsachgemäßer Umgang auf, kann dies thematisiert werden, so dass gemeinsam Lösungen gefunden werden können (und müssen).

Auch in den Pausen haben die Kinder das Recht, sich im Gebäude aufzuhalten. Wenn sie gerade in ihre Arbeit vertieft sind, wird niemand sie zwingen, diese zu beenden. Den Kindern wird zugestanden selbst am besten zu wissen, wann sie wie viel Pause benötigen, und sie können sich ihre Zeit deshalb selbst einteilen. Dass die Bedürfnisse aller am Schulleben Beteiligten auch in dieser Frage ernst genommen werden und dass durchaus unkonventionelle Änderungen vollzogen werden, um dies zu gewährleisten, zeigt folgendes Beispiel: Kinder und Lehrer haben kürzlich gemeinsam (auf Vorschlag des Kinderparlaments) beschlossen, die Schultage neu zu strukturieren:<sup>5</sup>

Zwischen 7.30 Uhr und 8.00 Uhr kommen die Kinder nach und nach in der Schule an; etwa um 8.00 Uhr gibt es einen Morgenkreis in den einzelnen Klassen, an manchen Tagen eine Schulversammlung; bis 10.00 Uhr findet dann die erste Arbeitsphase statt. Nach einer Pause bis 10.45 Uhr folgt eine zweite Arbeitsphase bis 12.30 Uhr. Arbeitsgemeinschaften wie »Schach«, »Einrad fahren« oder »Chor« finden anschließend bis 13.15 Uhr statt. In dieser Zeit tagt ebenfalls (wöchentlich) das Kinderparlament. Daneben können die Kinder – wie oben bereits erwähnt – selbst entscheiden, wann und ob sie weitere kleinere Pausen einlegen. So geht es an vier Tagen in der Woche für alle Lerngruppen.<sup>6</sup> Montags gehen die Kinder bereits um 11.30 Uhr nach Hause, denn danach findet die wöchentliche Lehrerkonferenz<sup>7</sup> statt. Allein durch diese Grobstruktur, die sich nicht am 45-Minuten-Takt orientiert, bleibt den Kindern viel Zeit, sich ihren Themen zu widmen, Zeit zum Lesen, Schreiben, Rechnen,

---

<sup>4</sup> Die oben erwähnte Befürchtung ist also sicher nicht unberechtigt, wenn den Kindern die beschriebene Haltung nicht entgegen gebracht wird.

<sup>5</sup> Nicht alles im beschriebenen Tagesablauf beruht auf der Änderung. Auch zuvor gab es etwa den offenen Schulanfang, keinen 45-Minuten-Takt, Versammlungen und Konferenzen.

<sup>6</sup> Derzeit gibt es acht jahrgangsübergreifende Klassen (1.-4. Schuljahr).

<sup>7</sup> Ausführlicher beschrieben von Hövel in diesem Band.



Spielen, Forschen und Diskutieren. Und auch die Lehrerinnen und Lehrer haben die Chance, sich einzelnen Kindern zu widmen, sie zu beraten, zu unterstützen, sich mit ihnen auszutauschen. In dieser Struktur haben die Erstklässler zwar etwas mehr Stunden und die Viertklässler weniger als vorgesehen. Im Durchschnitt der vier Schuljahre wird jedoch die geforderte Stundenzahl erfüllt. Das Modell wurde daher genehmigt. Erwachsene wie Kinder begrüßen die klare Verteilung der Arbeitsphasen und für viele Eltern mit mehreren Kindern ist es eine Erleichterung, dass ihre Kinder nicht an völlig unterschiedliche Stundenpläne gebunden sind.

### **Schwer vorstellbar?**

Angeregt durch zahlreiche Gespräche mit Kommilitoninnen, in denen sich immer wieder herausstellte, dass sie sich eine Schule, in der Kinder ihre Arbeit weitestgehend selbst planen, in der sie mitbestimmen können und in der Lehrer eher »begleitende« als »belehrende« Erwachsene sind, nicht vorstellen können, entstand die Idee, einmal aufzulisten, was die Grundschule Harmonie von den meisten anderen Regelgrundschulen unterscheidet.<sup>8</sup> Diese Sammlung reicht vom gemeinsamen Schullied über den bestehenden E-Mail-Austausch mit einer finnischen Schule (vermittelt durch die jeweils Türkisch sprechenden Kinder!) bis hin zur – durch Eltern selbstständig betriebenen – Schuldruckerei; aber auch vom »Ohne-fragen-zur-Toilette-gehen-dürfen« über das Mitentscheiden im Kinderparlament bis hin zum Wertschätzen der Kinderprodukte. Hier stehen ausgefallene »Experimente« neben vielleicht Alltäglichem. Doch es ist eben nicht alltäglich, dass Kinder mitentscheiden – in vielen Schulen nicht einmal, dass sie entscheiden dürfen, wann sie etwas trinken.

Zu keiner Zeit habe ich erlebt, dass die »Freiheiten«, die man den Kindern in Harmonie gewährt, ein langfristiges Problem oder eine Belastung darstellten. Sicher ist es anstrengend, so viele Kinder um sich herum zu haben, die alle an unterschiedlichen Dingen arbeiten und, ja, die so unterschiedlich sind. Unterschiedlich sind sie allerdings in jeder Art

---

<sup>8</sup> Die über 100 Aspekte umfassende (und längst nicht abgeschlossene) Liste ist im Internet zu finden unter [www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de). Nicht jeder einzelne Punkt setzt sich dabei von anderen Schulen ab, aber es ist die Fülle und Kombination der vielen kleinen wie großen Dinge, die Harmonie anders erscheinen lassen als die meisten anderen Schulen des Landes.

von Unterricht, in jeder Schule. In Harmonie *dürfen* Kinder verschieden sein und ihre Unterschiedlichkeit ausleben, es wird sogar als interessant und wertvoll betrachtet – und als Selbstverständlichkeit. Man lernt von- und miteinander. Ein neunjähriges Mädchen antwortete auf meine Frage, wie sie die jahrgangsübergreifenden Klassen bewerte, mit großer Selbstverständlichkeit: „Es geht ja eigentlich gar nicht anders, die Lehrer können ja nicht immer alles machen, deshalb helfen wir uns halt gegenseitig.“

Mitschüler, Lehrer und Besucher dienen als Ansprechpartner, Informationsquelle, Unterstützer. Sie werden »genutzt«, ohne »ausgenutzt« zu werden, »gebraucht«, ohne »verbraucht« zu werden. Sicher ist die Arbeit für alle Beteiligten oft überaus anspruchsvoll. Es stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Lehrer dar, die Kinder »loszulassen« und dadurch auch täglich mit viel mehr Themen konfrontiert zu sein als in einem lehrergesteuerten Unterricht. Für die Kinder ist es auf der anderen Seite nicht immer einfach, sich selbst zu strukturieren, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und »bei der Sache« zu bleiben. Dennoch: Die Atmosphäre und das Miteinander in der Schule ermöglichen es allen, sich wohl zu fühlen, die Arbeit als wertvoll, sinnvoll und erfüllend wahrzunehmen. Dieses Lern- und Arbeitsklima hilft Kindern wie Erwachsenen, die Herausforderungen täglich neu anzunehmen. Bei aller Anstrengung wirken sie weder ausgelaugt noch genervt, können »Durststrecken« – die es natürlich auch gibt – überstehen, weil sie sich gut aufgehoben fühlen.<sup>9</sup> Es ist beeindruckend für Lehrer/innen und Schüler/innen, was Kinder lernen und leisten können. Ein Vortrag zu Martin Luther King von einem Acht- und einem Neunjährigen, begleitet durch eine Powerpoint-Präsentation mit Bildern und Texten, mit Auszügen der Rede »I have a dream« auf Englisch vorgelesen – das ist nicht nur »fächerübergreifender Unterricht«; und zwar solcher, den die Kinder sich selbst und anderen geben. Das ist ein sinn- und gehaltvolles Lernen wie es, so vermute ich, sonst nur Wenigen möglich ist.

An weiterführenden Schulen und Hochschulen sind Referate eine bedeutsame Anforderung. Wer bereits mit sechs Jahren vor 200 Kindern

---

<sup>9</sup> Ich habe an dieser Stelle bewusst keine Unterscheidung zwischen Lehrern und Schülern gemacht, da das Wohlfühlen für beide Gruppen gleichermaßen ein entscheidender Faktor ist.

und Erwachsenen mit Mikrofon auf der Bühne steht, um einen Vortrag zu halten, ein Lied zu singen, ein Gedicht vorzutragen oder eine Schulversammlung zu moderieren, wird mit einiger Wahrscheinlichkeit auch später weniger Schwierigkeiten haben, vor Publikum zu sprechen. Vor allem stehen auch die Kinder, die vielleicht »schwache« Leser, Rechner oder Schreiber sind, vor der Klasse und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse. Sie sind die Experten zu ihrem Thema. Sie wissen mehr als andere zum »weißen Hai« oder zum Schneeglöckchen, es werden ihnen Fragen gestellt, sie werden gelobt und kritisiert. Allein diese Situationen stärken das Selbstvertrauen besonders der sogenannten »schwachen« Schülerinnen und Schüler. Sie erleben eben nicht ständig, dass sie die Langsamsten, die Dümmersten, die Schlechtesten sind, weil sie immer als Letzte ihre Aufgaben erledigt bekommen – und dann auch noch fehlerhaft.

### **Keine Utopie, ein Recht!**

Im Artikel 29, Absatz 1 a der UN-Kinderrechtskonvention heißt es:

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“.<sup>10</sup>

Kann dies gewährleistet werden, wenn alle Kinder in der Schule zur gleichen Zeit das Gleiche tun sollen? Eine altbekannte, doch nach wie vor aktuelle Frage, denn Artikel 29 ist vielerorts bis heute nicht umgesetzt.

Mittlerweile wirken Bilder von in Reihen hintereinander sitzenden Schülern, die sich mit ein und derselben Sache beschäftigen – und doch so viele unterschiedliche im Kopf haben – befremdlich, ja erschreckend auf mich. Vielleicht kann man sagen, ich bin von dem in Eitorf Erlebten »verwöhnt« worden. Aber ist es eine »Verwöhnung« oder sollte es nicht eher die Regel, das Normale sein, dass Kindern in der Schule Raum für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewährt wird, dass sie nach ihren Fähigkeiten und Interessen lernen können und dabei professionelle Unterstützung erfahren? Ich denke Letzteres trifft zu. Und nicht nur ich denke es, es ist sogar durch die UN-Kinderrechtskonvention vorgeschrieben.

---

<sup>10</sup> Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2003, 35).



Die vier Grundprinzipien darin sind:

- das Recht auf Gleichbehandlung;
- das Prinzip des besten Interesses des Kindes;
- das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung;
- die Achtung vor der Meinung und dem Willen des Kindes.<sup>11</sup>

Dass die Umsetzung dieser Prinzipien keine Utopie ist, zeigt dabei nicht nur die Eitorfer Schule. Ein ganzes Kapitel des vorliegenden Buches widmet sich »Schulen in Bewegung«. Lediglich die Methoden umzustellen, reicht auf diesem Weg jedoch nicht aus – das Bild von Kindern, Lehrern und Schule muss sich in vielen Köpfen wandeln, um tatsächlich das Recht der Menschen auf Würde und Wohl zu wahren.

Auch wenn man sich in Eitorf nicht immer explizit auf die »pädagogischen Ahnen« wie Freinet oder Korczak bezieht, einige ihrer Grundideen sind nach wie vor aktuell und spielen eine wichtige Rolle im Tagesgeschehen. Vor einigen Jahren war Freinet noch ein häufig erwähnter Pädagoge in Harmonie. Heute sind nach meinen Beobachtungen verschiedene Grundsätze – von wem auch immer sie stammen (und sicher sind sie nicht immer eindeutig einer Person zuzuordnen) – verinnerlicht und zu einer eigenständigen Pädagogik geworden. Dennoch möchte ich abschließend zitieren wie Freinet-Pädagogen ihre Vorstellung von Rechten der Kinder in der Schule formuliert haben, denn das Ziel glückliche – nicht nur »leistungsstarke« – Menschen in der Schule zu haben, scheint mir oft aus dem Blick zu geraten:

„Wir erkennen das Recht der Kinder auf Vergnügen an, das schon immer von Schule verdrängt wurde. Das Recht auf Vergnügen wird von jenen als etwas Ungeheuerliches angesehen, die die Menschen von Kindheit an auf die Entfremdung einer von »oben« auferlegten Arbeit vorbereiten. Leben sollen sie erst in Konsum und Freizeit erfahren. Die Bestrebungen der Kinder aus eigenem Antrieb zu lernen, werden von uns nicht durch willkürlichen Zwang zu fremdbestimmten Zielen umgeleitet. Wir akzeptieren den Wunsch, aus eigenem Interesse ein freigesähltes Ziel zu erreichen. Dieser Weg wird nicht ohne Mühe und Enttäuschungen sein. Aber die Erfahrung der eigenen Leistungsfähigkeit garantiert Vergnügen. Für uns gibt es keine andere Formung des Willens als die Erziehung zu freien Menschen durch die Übernahme von Verantwortung.“<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Deutsches Komitee für UNICEF (2001).

<sup>12</sup> Dietrich 1982 zit. nach Hövel/Brand (1993, 208).

# Mit Kindern »Demokratie entdecken und erleben«<sup>1</sup>

Frido Brunold

## Unser Weg

An der Grundschule Christazhofen wird entdeckendes Lernen nicht nur in den Fächern praktiziert<sup>2</sup>, sondern auch im Hinblick auf Demokratie. Immer wenn es Probleme im Zusammenleben an der Schule gab, stellten Schülerinnen und Schüler Fragen und beschäftigten sich damit, wie die Situation verbessert werden könnte. Aus der persönlichen Betroffenheit und ihrem eigenen Interesse heraus entdeckten und entdecken auch Grundschülerinnen und -schüler, wie Demokratie funktioniert und gelebt wird. Mit der Förderung der verantwortlichen Mitarbeit auch der Grundschülerinnen und -schüler im Bereich der Schule sollen demokratisches Bewusstsein geweckt und demokratische Grundlagen ausgebildet werden. Die Stärkung der Persönlichkeit gehört zu den zentralen Anliegen unserer Arbeit. Die Übertragung der Mitgestaltung und -entscheidung, die Förderung von Gruppen- und Teamarbeit sowie die Mitwirkung am Schulleben fördern direkt und indirekt die Persönlichkeit aller Beteiligten.

## Der Anstoß

### *Mitbestimmung – Fehlanzeige*

In einer Studie im Rahmen des Civic-Education-Projekts<sup>3</sup> war die interessante Kernaussage:

„Wenn Schüler in Entscheidungsprozesse an ihren Schulen einbezogen werden, sind sie mehr an Politik interessiert. Doch gerade was Partizipationsmöglichkeiten für Schüler angeht, liegt Deutschland im internationalen Vergleich ganz weit hinten.“

---

<sup>1</sup> Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autoren sowie des Schneider Verlags Hohengehren.

<sup>2</sup> Wobei auch in den Fächern selber, zum Beispiel bei den möglichen Inhalten und bei der Notengebung, die Schülerinnen und Schüler immer stärker am Entscheidungsprozess beteiligt werden, Stichwort »Transparenz«. Beispiele wie Geschichtenrat und Morgenkreis werden dies verdeutlichen.

<sup>3</sup> Oesterreich (2002); Torney-Purta u. a. (2001).

Die Bildungsforscher Oesterreich und Lehmann sind sich einig, dass im (politischen) Unterricht die Diskussion kontroverser Standpunkte verstärkt werden sollte. So werde „einerseits Wissen vermittelt, andererseits gelernt, andere Standpunkte zu akzeptieren und den eigenen trotzdem durchzusetzen.“<sup>4</sup>

### *Forderung*

Demokratie muss entdeckt und erlebt werden; damit kann man nicht früh genug anfangen. Durch die Aktionen entdecken die Kinder die Notwendigkeit, dass es Grenzen im sozialen Miteinander geben muss, und dass Regeln und Rituale das Schulalltagsleben und auch das Leben allgemein erleichtern können. Dies ist vor allem im Hinblick auf die immer weniger stattfindende »positive Sozialisierung« in vielen Elternhäusern zu sehen.

Anlass: Der wachsenden Politikverdrossenheit und Konsumhaltung<sup>5</sup> der Kinder, gepaart mit weiteren Begleiterscheinungen der »veränderten Kindheit«, sollen durch das Projekt „Demokratie entdecken und lernen« begegnet werden. Statt »Pauken und auswendig Lernen« sollen die Kinder ihren Weg als handelnde Subjekte finden.<sup>6</sup>

### **Die Entwicklungen**

Am Anfang stand die Erkenntnis, dass ohne Einsicht, selbstwirksames Handeln und Empathie seitens der Schülerinnen und Schüler unsere Schule in eine Sackgasse (vgl. Pisa-Studie) steuern würde. Diese Kompetenzen galt es also wieder zu wecken. So wurden Fachleute von außen eingeladen<sup>7</sup> und in Abstimmung mit den einzelnen Gremien des Schullebens erste Entscheidungen getroffen.<sup>8</sup> Zeitgleich wurden mit den Kin-

---

<sup>4</sup> Ebda.

<sup>5</sup> Der Begriff »Konsumhaltung« soll auch auf das passive Konsumieren von Medien, von passivem Verhalten gegenüber der Umwelt, der Schule ausgedehnt verstanden werden: Nur Rechte einfordern, keine Pflichten übernehmen wollen, sowie sich für das eigene Verhalten nicht verantwortlich fühlen.

<sup>6</sup> Dies ist signifikant für die Qualität des Unterrichtes z. B. in den skandinavischen Ländern, laut Aussage der PISA-Studie aus dem Jahre 2001.

<sup>7</sup> Kooperationspartner aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie Kinderheim Hösis, erfahrene Erzieher und Pädagogen. Enge Zusammenarbeit mit dem Landesjugendring Baden-Württemberg. Internetrecherche. Stichwort: Glenn Miles.

<sup>8</sup> Vgl. die Maßnahmen im entsprechenden Abschnitt.



dern erste Maßnahmen im Hinblick auf Anbahnung von »Interessensweckung« eingeleitet. Offene Unterrichtsformen galt es noch mehr auszuweiten für das Erkunden von neuen Denk- und Lösungsansätzen. Rituale wie der Gefühlskreis oder auch der Geschichtenrat wurden zu »Steigbügelhaltern« für einen qualitativ immer besser funktionierenden Prozess, Demokratisierung zu erleben. Es wurde eine richtige Lawine losgetreten, weg vom Gegebenen hin zu neuen Einsichten, zu einer neuen Qualität von »entdeckendem Lernen«. Eine vorbereitete Lernumgebung und eine produktive Frage- und Problemlösungsstruktur sind dabei seitens der Lehrkräfte bereitzustellen, um die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Über das Stadium des »angeleiteten Entdeckens« hin zu einer Freiheit, die immer mehr in die Richtung eines »großen Entdeckungslernens«, bis hin zum »Projektlernen« geht. Nach einer langen Phase des Forschens, Planens, aber auch Verwerfens und einer nötigen Neuorientierung hat sich nach drei Jahren ein Demokratie-Stundenplan an unserer Schule herauskristallisiert, der jedoch wie alle lebendigen Prozesse einem ständigen Wandel unterworfen ist, wobei die aufgeführten »Grundpfeiler« als Orientierungsrahmen im Prinzip feststehen.

Dieser aktive Erkenntnisprozess führte letztendlich zu einem »Demokratie-Stundenplan«, dessen aktueller Stand hier nun beispielhaft aufgeführt werden soll. Vorerfahrungen und Zusammenhänge wurden zu neuen Erfahrungen verknüpft.

Im Folgenden werden einige Beispiele zur Genese der einzelnen Rituale, Organe und Gremien beschrieben

### **Der Klassenrat**

Von den Lehrkräften wurde der Zeitrahmen für die Schülerinnen und Schüler eingeräumt, jeweils am Dienstag die »Räte« abhalten zu können. Die Schwierigkeit für die Lehrkräfte war dabei vor allen Dingen, den Kindern Zeit zu widmen, ihre Anliegen auch anzunehmen und sie selbsttätig handeln zu lassen – auch öfter sich selber zu hinterfragen und die eigenen Handlungen aufgrund von Anregungen aus dem Kreis der Schülerschaft zu überdenken.

Am Anfang stand dabei der Klassenrat, den die Kinder nach und nach selbst ausgestalteten. Führte zunächst die Lehrkraft »Regie« im Klassenrat bzw. führte sie in den komplexen Lerngegenstand ein, so übernahm

men bald die zwei gewählten Vertreter oder Vertreterinnen die Initiative. Ein langer Prozess wurde in Gang gesetzt, da ja die Kinder durch die althergebrachte »Beschulung« es nicht gewohnt waren, im großen Stil eine aktive Auseinandersetzung mit der »Lernumwelt Schule« zu praktizieren. Dabei kam den Schülerinnen und Schülern zugute, dass sie bereits durch die Vorarbeit der Lehrkräfte sehr weit im Bereich der Gesprächserziehung waren, d. h. aktives Zuhören und dementsprechende Antworten und Handlungen wurden bereits praktiziert.<sup>9</sup> Eine Schlüsselrolle spielte nun beim Aufbau von »Strukturen« das Streben nach allgemeiner Verbindlichkeit. Der oft in individualistischer Form geäußerte Anspruch, ernstgenommen zu werden,<sup>10</sup> musste nun in einem selbstgesetzten, demokratisch erarbeiteten Rahmen erfolgreich mit den Anforderungen an einen funktionierenden Schulbetrieb koordiniert werden. Gab es meist sehr erfolgreiche und geglückte »Interventionsphasen« wie etwa die Installierung des »Großen Schülerrates«, so gab es auch durchaus wieder Phasen, in denen alte »Bewältigungsstrukturen« aus der Zeit vor dem »entdeckenden und demokratischen Ansatz« wieder zu Tage traten.<sup>11</sup> Nachdem der Klassenrat seine Arbeit sehr erfolgreich aufgenommen hatte, ergab sich nun die Erfordernis: „Durch welches Gremium werden die Ideen und Anstöße an die gesamte Schulgemeinde vermittelt?“

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu das Medium des Morgenkreises, des Gefühlskreises und des Geschichtentrates.

<sup>10</sup> Die egozentrische Phase im Grundschulalter, vor allen Dingen bei den Schülerinnen und Schülern der Eingangsstufen, ließ manches Mal, vor allen Dingen zu Beginn der Entwicklungen, manche Lehrkraft und manchen älteren Schüler fast verzweifeln. So wollten auch die Kleinen mit ihren Anliegen ernst genommen werden, auch wenn die Problematik bereits in höherer, abstrakterer Form, abgehandelt worden war. Ein Problem, das vor allen Dingen beim »Großen Schülerrat« viel Zeit und Energie kostete. Beispiel: Beim »Großen Schülerrat« wurde bereits lang und ausführlich über die Verhaltensregeln im Pausenhof diskutiert und über alles bereits auch abgestimmt, und dann kommt noch ein kleiner Erstklässler, streckt mit voller Ernsthaftigkeit und stellt eine bereits gelöste Frage noch einmal in den Raum.

<sup>11</sup> Zum Beispiel, dass Schüler und Schülerinnen ohne Rücksicht auf bisher erarbeitete Problemfelder ihren Egozentrismus vor das Wohl der Gemeinschaft stellten und behaupteten, sie hätten Recht oder die ganze Schulgemeinschaft wäre plötzlich gegen sie, wenn die Beratungen in den einzelnen Gremien nicht ihren Wünschen entsprechend ausfallen würden.



### **Der »Große Schülerrat«**

So wurde der »Große Schülerrat« geboren. Das stufenförmig angelegte Foyer gab dabei den räumlichen Rahmen vor. Banale Anfangsschwierigkeiten wie die Sitzordnung oder die sehr »dünnen Stimmchen« der Kinder im Plenum mussten ebenso aus dem Weg geräumt werden wie die allergrößte Schwierigkeit: der Zeitfaktor. Schlussendlich kamen alle Beteiligten zur Erkenntnis, dass es ein weiteres Gremium geben muss, das die Sitzungen des »Großen Schülerrates« vorbereiten und leiten und in geordnete Bahnen lenken kann. Es erwies sich als fast unmöglich, über 80 Kinder (von der ersten bis zur vierten Klasse) über einen Zeitraum von 50 Minuten ohne Reibungsverluste konstruktiv und aufmerksam am Entscheidungsprozess zu beteiligen. Zu viele Wortmeldungen und Diskussionsbeiträge beanspruchten die dialogischen Fähigkeiten, vor allen Dingen der Kleinen, über Gebühr. Auch wurden bisher in der Schule nicht angesprochene Sozialisationsdefizite durch die Installation der Gremien verstärkt problematisiert.<sup>12</sup>

### **Der »Kleine Schülerrat«**



So wurde aus dieser Not der »Kleine Schülerrat« gegründet. Von Anfang an im Lehrerzimmer beheimatet, war dies für die gewählten Mitglieder bereits Ansporn genug, konstruktiv am »Demokratiehaus« mitzubauen. Wer darf schon als Schülerin oder

Schüler im Lehrerzimmer auf dem Stuhl seines Klassenlehrers, seiner Klassenlehrerin sitzen. Bald wurde auch die Notwendigkeit der Erstellung eines Protokolls erkannt – genauso wie dessen Veröffentlichung am

---

<sup>12</sup> Die Doppelbelastung der Lehrerinnen und Lehrer aus Wissensvermittlung und Sozialpädagogik ist auf Dauer jedoch allein nicht machbar. In Zukunft müssen auch an kleinen und ländlichen Schuleinheiten ebenfalls Helferinnen und Helfer aus dem Sozialbereich eingesetzt werden.



Schüler-Info-Brett. Auch die Sitzordnung für den »Großen Schülerrat« wurde neu festgelegt. Aus vielerlei Gründen saßen nun die Mitglieder des »Kleinen Schülerrates« dem »Großen Schülerrat« gegenüber. Auch wurde z. B. festgelegt, dass Wortmeldungen im »Großen Schülerrat« nur stehend angenommen werden, damit auch die dünnen Stimmchen der Kleinen bei allen anderen noch ankommen.

### **Schüler/Schülerin der Woche**

Diese Idee, entstanden aus dem »Klassenrat«, wurde gleich von allen Beteiligten begeistert aufgenommen und auch äußerlich kenntlich gemacht durch einen Pokal, den das »geehrte« Kind eine Woche an seinen Platz stellen durfte. Kriterien für die Vergabe dieser Auszeichnung waren vorbildliche Leistungen in sämtlichen Bereichen des Schullebens.

#### *Herzchen der Woche*

Ebenfalls aus dem »Klassenrat« kam die Anregung, ein Kind auszuzeichnen, das sich besonders durch kreative Ideen, demokratisches und soziales Modellverhalten hervorgetan hatte. Eine Woche lang durfte das Kind sich nun auf das Sitzkissen in Herzchenform setzen.

#### *Kleines Herzchen der Woche*

Da leistungsschwächere Kinder diese »große« Auszeichnung nie bekommen konnten, wurde alsbald das »Kleine Herz« eingeführt, das kurzfristige signifikante Veränderungen im Verhaltens- und Leistungsbereich honorieren sollte.

### **Beispiele aus den Inhalten der einzelnen Gremien**

#### *Regeln des Zusammenlebens*

- Alle sollen am Lernen teilnehmen können!
- Jeder hilft, damit ihm auch geholfen werden kann!
- Prüfe, was der andere sagt, bevor du über ihn sprichst!
- Spreche über andere nie schlecht!
- Keiner darf der Verlierer sein!

### *Regeln und Streitschlichterprogramm*

- Sieh dem anderen in die Augen!
- Streite mit Worten und nicht mit Taten!
- Rede deine Mitschülerinnen und Mitschüler mit dem Vornamen an!
- Reagiere immer besonnen, auch wenn dein Gegenüber das nicht ist!<sup>13</sup>

### *Ausgestaltung und Mitwirkungsmöglichkeiten*

- bei den schulischen Projekten;
- bei der Ausgestaltung des Schulhofes, der Klassenzimmer und des gesamten Schulareals;
- bei der Aufstellung der Schul-, Schüler-, Eltern- und Lehrerordnung.

ZEITRAHMEN	AKTION	SINN UND ZWECK/ZIELE
täglich (klassenintern)	Morgenkreis	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gesprächserziehung</li><li>• Stellung beziehen</li><li>• Mitgestaltung des Schulalltages</li></ul>
2-3 mal wöchentlich (klassenintern)	Geschichtenrat	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gesprächserziehung</li><li>• Transparentmachung der Notengebung anhand von Geschichten</li></ul>
täglich	Patensystem	<ul style="list-style-type: none"><li>• Helfen und Geholfenwerden</li><li>• Erfahrung beider Rollen</li><li>• Verantwortung für die Allgemeinheit übernehmen</li></ul>
täglich (klassenintern)	Helfende Hände	<ul style="list-style-type: none"><li>• Strukturierter Ordnungsrahmen als Hilfe für die Kinder</li><li>• Übernahme möglichst vielfältiger Aufgaben innerhalb der Klassengemeinschaft</li></ul>

---

<sup>13</sup> Vgl. auch Fatke/Valtin (1997, 262ff.); ebenso Domino Verlag (2001).

Montag	Klassenrat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basisarbeit innerhalb der Klasse zur Vorbereitung und Aufarbeitung in weiterführenden Gremien</li> </ul>
Dienstag	Kleiner Schülerrat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindeglied zwischen der einzelnen Klasse und der gesamten Schulgemeinde</li> <li>• Verdeutlichung von nötigen Kompromissen und Zusammenspiel und -wirken verschiedener Interessensgruppen</li> </ul>
Dienstag	Großer Schülerrat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plenum und Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit für die einzelnen Gremien</li> </ul>
Freitag (klassenintern)	Gefühlskreis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen, mit eigenen und fremden Gefühlen und Meinungen umzugehen als Voraussetzung für die Arbeit in den anderen Gremien</li> <li>• Einübung von ersten Toleranz- und Akzeptanzformen</li> </ul>
Freitag (Wahl) (klassenintern)	SchülerIn der Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdeutlichung und Würdigung eines von der Schulgemeinde her gewünschten positiven Leistungs- und Verhaltensmusters</li> </ul>
Freitag (Wahl) (klassenintern)	Gruppe der Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdeutlichung und Würdigung eines von der Schulgemeinde her gewünschten positiven Leistungs- und Verhaltensmusters innerhalb einer Peergruppe</li> </ul>
Freitag (Wahl) (klassenintern)	Herz der Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdeutlichung und Würdigung eines von der Schulgemeinde her gewünschten positiven sozialen Verhaltens</li> </ul>



Freitag (Wahl) (klassenintern)	Herzchen der Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdeutlichung und Würdigung eines von der Schulgemeinde her gewünschten positiven sozialen Verhaltens – hier im besonderen Maße Würdigung eines bisher schwachen Schülers, der sich im Vergleichszeitraum sehr »gebessert« hat</li> </ul>
1. Halbjahr für Erstklässler	Schulkindpass	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingewöhnung in die bestehende Gemeinschaft</li> <li>• Gewöhnung und Einhaltung von Regeln</li> <li>• Heranführen an in der Schule gängige Rituale wie: Einführung in Prüfungskommissionen = einerseits Prüfer und Geprüfter</li> </ul>

### Die einzelnen Organe und Gremien

NAME MITGLIEDER	TAGUNGSTORT UND -ZEIT	BEREICHE
Klassenrat: alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse	Klassenzimmer; dienstags 9.35 – 9.50 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorschläge erarbeiten zur Wahl der einzelnen Dienste</li> <li>• Vorschläge erarbeiten und einbringen zur Diskussion und Beschlussfassung in den »Kleinen Schülerrat«</li> <li>• Missstände aufzeigen</li> <li>• Wahl des »Kleinen Schülerrates«, bestehend aus jeweils 2 Vertretern einer Klasse.</li> </ul>
Kleiner Schülerrat: jeweils 2 Vertreter aus einer Klasse +	Lehrerzimmer während der großen Pause; dienstags 10.05 – 10.20 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Wahlen zu den Diensten aufgrund der Vorschläge aus den Klassenräten</li> <li>• Beschlussfassungen aufgrund der Beratungen im Klassenrat</li> </ul>

<p>Schulleiter + interessierte Lehrerinnen und Lehrer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlungen für den »Großen Schülerrat« zur endgültigen Absegnung erarbeiten</li> <li>• Inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des »Großen Schülerrates«</li> <li>• Betreuung des Schüler-Infobords und Verfassung der Protokolle</li> <li>• Betreuung der Dienstschaufel mit Meister – Lehrling – Geselle</li> <li>• Koordination und Überwachung der einzelnen Dienste</li> <li>• Vorsitz: Vertreter aus Klasse 4</li> </ul>
<p>Großer Schülerrat: die gesamte Schulgemeinde</p> <p>Foyer; dienstags 10.20 – 10.45 Uhr</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bekanntgabe der Wahlergebnisse zu den einzelnen Diensten</li> <li>• Würdigung der jeweils wöchentlich ausscheidenden Meister</li> <li>• Bekanntgabe und abschließende Diskussion von Beschlüssen</li> <li>• Planung von weiteren Maßnahmen wie etwa Projektvorschläge und deren Inhalte</li> </ul>

### Dienstesystem



Das Dienstefenster

Ein Dienst, beschlossen in den Sitzungen des Schülerrates, wird jeweils von drei Schülerinnen und Schülern versehen: dem Meister, dem Gesellen und dem Lehrling. Diese Namensgebung verrät, dass der Meister bereits schon 2 Wochen diesen Dienst verrichtet, der Geselle eine Woche, der Lehrling neu in diesen Dienst gewählt wurde.

## **Bausteine für entdeckendes, demokratisiertes Lernen**

### *Helfende Hände*

Gerne übernahmen die Kinder eigene Aufgaben in der Zeit, die ihnen durch die Einführung der Freiarbeit zur Verfügung stand. Wieder wurde der Lerngegenstand der »freien und offenen Unterrichtsarbeit« komplex präsentiert, mit allen seinen positiven und negativen Begleiterscheinungen. Schon bald erkannten die Schülerinnen und Schüler, dass festgelegte Regeln und helfende Rituale sehr förderlich sein konnten auf dem Weg zum selbstorganisierten und entdeckenden Lernen. Sie schlugen das System der »helfenden Hände« vor, das im Laufe der Zeit bis zum jetzigen Stand ausgearbeitet und verbessert wurde.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler durch ihre Gremienarbeit entdeckt hatten, wie viele Aufgaben es in einer Schule gibt, entschlossen sie sich, einige dieser Aufgaben zu übernehmen. Sie entwickelten die Idee, dass alle Kinder sich im rotierenden System an der Ausgestaltung und Pflege des Klassenzimmers beteiligen sollten. Im Gespräch im Morgenkreis wurde auf die Notwendigkeit eines solchen Dienstes aufmerksam gemacht, zumal einige Kinder sich über die mangelnde Sorgfalt und Ordnung von einigen Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Material und Einrichtung beklagt hatten.

Nachdem die ersten Überlegungen zu den Diensten von den Schülerinnen und Schülern erprobt, besprochen und weiter entwickelt wurden, entstanden letztendlich sechs Dienste im Verlauf des Schuljahres.

Wichtig ist dabei das rotierende System. Bei der Einführung dieser Organisationsform werden jeweils alle drei Betreuer eines Dienstes genau angeleitet. Nach einer Woche beendet dann die »oberste« Schülerin oder der »oberste« Schüler in der Reihe den Dienst. Die neu hinzu gekommene Schülerin oder der neu hinzugekommene Schüler wird von den verbliebenen anderen beiden eingewiesen.<sup>14</sup>

Es haben also immer 18 Schülerinnen und Schüler einen Dienst zu verrichten, teils während einer bestimmten Phase der Freiarbeit (beim ers-

---

<sup>14</sup> Dieselbe Vorgehensweise wird auch innerhalb des großen Schülerrates angewandt. Die Dienste dauern jeweils für ein einmal gewähltes Kind drei Wochen. Die erste Woche verrichtet das Kind den Dienst als Lehrling und wird vom Gesellen und vor allen Dingen vom Meister angeleitet. In der zweiten Woche steigt das Kind dann – bei Bewährung – zum Gesellen auf, in der dritten Woche dann zum Meister.



ten Klingeln, das die baldige Beendigung der Freiarbeit ankündigt: Putz-Bücherwurm-, Blumen-, Brief-, Getränkediens), teils bei Schulende, wie etwa Tafeldienst, Hausschuhe aufräumen usw. Die anderen Schülerinnen und Schüler haben eine Ruhepause. Ihre Hände hängen im Depot unten am Tableau.

Hinweis: Damit ein Kind nicht immer nur den leichtesten Dienst verrichtet, wird auf der Rückseite einer Karte jeweils der Dienst vermerkt, den das Kind gerade verrichtet hat, z. B. »T« für Tafeldienst. So ist eine Übersicht darüber gegeben, wer schon welchen Dienst verrichtet hat.

Schwerpunkte im Demokratielernen und entdeckendem Lernen sind hier vor allen Dingen: Verantwortung übernehmen, Selbstständigkeit erlernen, Mitgestaltung realisieren, Mitdenken pflegen, Schulklima erleben und erhalten!

### **Der Gefühlskreis**

Ein wunderbares Medium zur Verdeutlichung von Gefühlen und zur inneren Disziplinierung der Klassengemeinschaft ist der Gefühlskreis, der bei uns immer innerhalb des Morgenkreises am Freitag stattfindet.

Hier dürfen die Kinder reihum mittels Gefühlskarten ihre Gefühle und Meinungen kundtun. Es gibt drei verschiedene Karten, die im Sitzkreis in einer Schachtel bereitliegen. Das Herzchen zu verschenken bedeutet, dass ein Kind etwas Positives getan hat. Die Stoppkarte bedeutet das Gegenteil, unerwünschtes Verhalten und negative Gefühle. Entschuldigungskarte ist der »Willi«, z. B.: „Entschuldige, dass ich dich im Sport geschubst habe“. Die Kartengeber dürfen natürlich ihre Karten kommentieren, die Empfänger dürfen dies aber nicht tun!

#### *Der konkrete Ablauf*

Die Lehrerin oder der Lehrer beginnt mit dem Verteilen der Karten. Es können bis zu drei Karten verteilt werden. Mittels Stupfkreis wandert das Verteilrecht dann reihum, wobei sich der Beschuldigte nicht zu der Karte äußern darf, es sei denn, er ist im Stupfkreis später noch dran. Dann kann er natürlich jederzeit noch mit einer anderen Karte reagieren. Ein großer Vorteil dieses Gefühlskreises ist auch, dass die Petzerei schlagartig aufhört. Sobald die Schülerinnen und Schüler (Ausnahme ganz schwerer Regelverstoß gegen die geltenden Klassenregeln) sich beim Lehrer beschweren wollen über ein angebliches Fehlverhalten eines

Mitschülers, verweist der Lehrer auf den Gefühlskreis am Freitag. War es ein schwerer Verstoß, so merkt sich das Kind dies bis zum Freitag, wenn nicht, war es wohl nicht so schlimm. Die Kinder lieben diesen Gefühlskreis über alles und möchten ihn nicht mehr missen. Ganz wichtig ist dieses Ritual, wenn neue Gruppen zusammen wachsen sollen. So kann den einzelnen Gruppenmitgliedern sehr deutlich gezeigt werden, wie sie sich positiv oder negativ in ihrem Verhalten zur Gesamtgruppe veränderten. Den Kindern wird eindrücklich vor Augen geführt, dass sie Fortschritte machen. Für die Lehrkraft ist dieser Gefühlskreis ein sicherer Gradmesser für die sozialen Kontakte und sozialen Fähigkeiten innerhalb des Klassengefüges und somit auch ein wertvoller Hinweis für Elterngespräche und Hinweis auch auf Vorkommnisse, die außerhalb des Unterrichtsgeschehens, z. B. im Bus oder auf dem Pausenhof, ablaufen. Schwerpunkte im Demokratielernen und entdeckendem Lernen sind hier vor allen Dingen:

»Ich«-Stärkung erfahren und entwickeln, Toleranz aufbauen und üben, Mitdenken pflegen, Mitreden können und wollen, Demokratie leben und erleben, Schulklima erleben und erhalten, sich einmischen lernen.

### **Der Morgenkreis**

An einem festen Ort im Klassenzimmer hängt eine Liste mit verschiedenen Rubriken wie Musik, Gedicht, Lesen, Sachkunde etc. aus, in die sich die Kinder mittels ihrer Namensklammer vorher eintragen können, was sie für den Morgenkreis beitragen. In unserem Fall hängt diese Liste an einem kleinen Rollwägelchen, in dem sich alle für den Morgenkreis benötigten Materialien befinden. Vorteil dieses Systems ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler frühzeitig Gedanken machen müssen, was sie beitragen wollen, und die Lehrkraft anhand der Anzahl von Klammern planen kann, wie lange der Morgenkreis ungefähr dauern wird. Die Kinder lernen so ihren Morgenkreis selber zu gestalten und ein Stück Unterricht, ähnlich wie in der Freiarbeit, selbst in die Hand zu nehmen.

Nachdem sich alle Kinder im Stuhlkreis versammelt haben und Ruhe eingekehrt ist, stehen alle Anwesenden auf, reichen sich die Hände und begrüßen sich. Anschließend werden die Rituale des Kreises durchgeführt. Die Inhalte dieser Rituale sind im »Morgenkreisformular« aufge-

führt. Je nach Zeit und Stundenplansituation können Komponenten auch weggelassen werden.

Ein Morgenkreis kann manchmal ca. 60 Minuten dauern, in der Regel aber etwa eine halbe Stunde. Wenn man sich vor Augen führt, wie viel mannigfaltige Inhalte in ihm vorkommen, die auch der neue Lehrplan fordert, nimmt man diesen Zeitaufwand gerne in Kauf, denn hier lernen die Schülerinnen und Schüler sich selbst zu organisieren. Sie entdecken auch hier im Morgenkreis, dass sie sich konstruktiv einbringen können. Für manche der Kinder auch eine schmerzliche Erfahrung. Vorbei die Zeit der passiven Aufnahme von Lernstoff. Hier ist Eigeninitiative gefragt und Verantwortung gegenüber der eigenen Leistung.

Wichtig im Hinblick auf Selbstständigkeit und Demokratisierung des Schulalltags ist hier auch, dass durch die Ritualisierung die Kinder eine Struktur an die Hand bekommen, mit Hilfe derer sie auch ohne Lehrkraft einen Morgenkreis gestalten können, unter Vorsitz des jeweiligen Sekretärs, der jeweiligen Sekretärin, unterstützt durch die gewählten Schülerräte und die gewählten Dienste!

Schwerpunkte im Demokratielernen und entdeckendem Lernen sind hier vor allen Dingen: Verantwortung übernehmen, Selbstständigkeit erlernen, soziale Kompetenz ausbilden, Mitdenken, Partizipationsmöglichkeiten, Schulklima leben und erleben.

### **Der Geschichtenrat**

Innerhalb des Morgenkreises liest das jeweilige Autorenkind den übrigen Kindern den Erstentwurf seines Aufsatzes vor, zu dem vorher bestimmte »Juroren« nach folgenden vorab erarbeiteten Kriterien ihre Meinung abgeben:

1. Passende Überschrift,
2. Verschiedene Satzanfänge,
3. Benutzte wörtliche Rede,
4. Ausrufe lassen die Geschichte lebendig wirken und
5. Passende Tun- und Wiewörter.

Jedes Kind achtet auf eines dieser Kriterien und gibt im Anschluss an das Vorlesen seine Beurteilung ab. Sie werden namentlich von der Autorin oder vom Autor am Ende der Geschichte im Geschichtenratformular



aufgeführt, um nach erfolgreicher Überarbeitung zu attestieren, dass die Kriterien auch beachtet wurden.

Anschließend dürfen alle im Morgenkreis ihre Meinung zu der Geschichte kund tun, aber nur einmal. Begonnen wird dabei rechts von der Vorleserin oder vom Vorleser, so dass alle die Chance bekommen, zuerst etwas zum Text sagen zu können. Haben die Kinder ihre Meinung geäußert,<sup>15</sup> erhält die Autorin oder der Autor die Chance, noch etwas zu der Geschichte zu sagen und auf die Fragen der anderen einzugehen, wobei dies natürlich jederzeit während des Gespräches möglich ist.

Nun schreibt ein Kind die Notenskala von eins bis vier an die Tafel (schlechtere Noten kommen selten zustande) und per Handzeichen vergibt die Klasse mit einfacher Mehrheit die Note für den Aufsatz. Sollte die Note von der Meinung der Lehrkraft zu sehr abweichen, gilt ein Vetorecht und die Note wird noch einmal diskutiert.

Zum Schluss wird der Geschichtenrat umbesetzt: Das Kind, das schon alle Kriterien einmal beurteilt hat, hört auf, alle rücken um eine Position weiter und die letzte Autorin oder der letzte Autor kommt nun in den Rat hinein. So repräsentieren alle Kinder alle Kriterien und beschäftigen sich auch in ihren eigenen Aufsätzen mit den Regeln (Übungseffekt).<sup>16</sup> Der Geschichtenrat tritt mindestens drei Mal in der Woche zusammen.<sup>17</sup>

Vorteile dieser Art von »Zensieren« sind meines Erachtens:

- Die anteilnehmende Reaktion der Kinder ist für das Autorenkind eine sehr wichtige emotionale Bestätigung und Rückmeldung.
- Die Art des »Zensierens« wird den Kindern durchsichtig gemacht (Notentransparenz). Sie können selber mitbestimmen, müssen aber ihre Meinung auch begründen.
- Die allgemeine Beteiligung bringt mehrere Gesichtspunkte der Beurteilung ins Spiel.

---

<sup>15</sup> Dass diese Vorgehensweise auch gleichzeitig eine hervorragende Übung zur Gesprächserziehung darstellt, sei hier nur am Rande erwähnt.

<sup>16</sup> Interessante Aspekte des Lernens beschreibt auch Vera F. Birkenbihl in ihrem Buch »Stroh im Kopf« (1992). Einige dieser Erkenntnisse wurden versucht, unter anderem auch in diesen Geschichtenrat zu integrieren.

<sup>17</sup> Bis der Geschichtenrat reibungslos verläuft vergeht natürlich eine Zeit, denn die Schülerinnen und Schüler müssen sich erst an eine solche Form der Beteiligung und Selbstständigkeit gewöhnen. Doch die harte Arbeit am Anfang lohnt sich und bringt langfristig große Erleichterung für alle Beteiligten.

- Dieser Geschichtenrat stellt eine der Säulen im Hinblick auf Gesprächserziehung und Demokratisierung der Notengebung dar, da den Kindern hier auf transparente Weise
  - a) der Weg zu einer Meinungsbildung und
  - b) der Weg zu einer Notenbildung aufgezeigt wird.

Schwerpunkte im Demokratielernen und entdeckendem Lernen sind hier vor allen Dingen: Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitbeteiligung realisieren und erfahren, Mitdenken pflegen, Gesprächsführung erlernen, Mitreden können.

Mit den folgenden Maßnahmen versuchten wir die Voraussetzungen zu schaffen für die oben angeführten Entwicklungen und Wege, um demokratisches Lernen mit »Kopf, Herz und Hand« zu entdecken und zu praktizieren.

### **Reflexion**

Schon allein die wöchentlichen Zusammenkünfte der gesamten Schulgemeinde wirkten sich u. E. positiv auf alle Beteiligten aus.<sup>18</sup> Der Zusammenhalt wurde sehr gestärkt und auch das gegenseitige Verstehen und Tolerieren außerhalb der eigenen Klassen.

Die Qualität der Beiträge und des Verhaltens während der Schüleratssitzungen nahmen immer mehr zu, ein Indiz dafür, dass Grundschülerinnen und Grundschüler sehr wohl in der Lage sind, eigene Interessen und die der Mitschülerinnen und Mitschüler zu äußern und zu vertreten.

Das Konfliktverhalten auf dem Schulgelände wurde besser.

Die Regeln für die Schule und die Dienste stellten keine feste Größe dar, sondern wurden prozessorientiert immer wieder weiterentwickelt, indem die gemachten Erfahrungen einbezogen wurden.

Wir versuchen, die Kinder zu aktiven und zu verantwortungsbewussten Mitbürgerinnen und Mitbürgern unserer Gesellschaft zu erziehen, sonst sind wir für die Zukunft nicht gewappnet. Und dies geschieht am besten mit Hilfe der Kinder selbst. Dabei wurde klar: Man kann im Verlauf des Prozesses von den Kindern viel mehr Verantwortung und Gestaltungs-

---

<sup>18</sup> Die hier nicht aufgeführten mündlichen Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler machen diese Veränderung sehr deutlich.

initiativen einfordern. Kinder »erproben« sich im konstruktiven Sinne untereinander und gegenüber Erwachsenen im verstärkten Maße. Es gibt keinen richtigen oder falschen Weg, sondern nur einen der betreffenden Person entsprechenden. Wichtig ist jedoch, und das versuchte die vorliegende Arbeit zu leisten, ein Ordnungsfundament für entdeckendes Lernen zu schaffen, bei einem gleichzeitig flexiblen organisatorischen Rahmen, der für alle Beteiligten klar abgesteckt sein muss, in dem sie sich aber frei bewegen können.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Foster (1993).



# Mitbestimmung in der Friedrich von Bodelschwingh-Schule

Babette Danckwerts und Anne Höfer

Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung gehören zu den Leitgedanken unseres Schulprogramms. Jedes Kind und jeder Erwachsene soll sich ernst- und angenommen fühlen und seine Bedürfnisse, Ideen und Vorschläge in das gemeinsame Schulleben einbringen können. So kennzeichnen eine Reihe von »Institutionen« das demokratische Miteinander in der Schule.

## Kinder bestimmen mit

### *Klassenrat*

*„Klassenrat ist wichtig  
um Themen zu klären,  
um Streit zu klären,  
um (seine) Meinung zu sagen.“*

Elementar und prägnant beschreibt ein Mädchen nach einem Jahr Erfahrung mit dem Klassenrat, worum es geht. „Um Menschen zu stärken“, möchte man noch mit Hartmut von Hentig (1985) ergänzen.

Vor einem Jahr haben wir in unserer Klasse, damals noch ein drittes Schuljahr, mit dem Klassenrat begonnen. Jeden Freitag in der 3. Stunde tagt er seitdem und lässt uns Lehrerinnen und gelegentlich auch Besucher immer wieder staunen, wie ernsthaft und konstruktiv die Kinder ihre Sachen zur Sprache bringen und klären.

Die Kinder staunen nicht. Sie wissen, was sie können.

Und tatsächlich ist ja der Klassenrat nicht ein Geschenk, ein »Bonbon« von uns für die Kinder, sondern die – noch minimale – Umsetzung ihres Menschenrechts in der Regelschule. Die Kinder bringen gleichberechtigt ihre Themen ein und werden darin von allen ernst genommen: kleine Streitereien und handfeste, tiefgehende Konflikte, Vorschläge für Unterrichtsinhalte und Veränderungen im Klassenraum, Planungen für gemeinsame Aktionen wie Ausflüge, Lesenächte oder Spielnachmittage;

Ideen für die Organisation des Schullebens. Die Lehrerin ist eine Stimme unter allen anderen, genauso gleichberechtigt.

Unsere Klassenratssitzung hat einen festen, ritualisierten Ablauf.

1. Die Ämter werden verteilt:

- Präsident/in (Gesprächsleiter/in, nimmt die Kinder dran, achtet darauf, dass jeder zu Wort kommt)
- Beobachter/in (hilft dem/der Präsidentin auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten)
- Zeitwächter/in (achtet auf die Zeit, sagt 5 min. vor Ende der Sitzung Bescheid)
- Schreiber/in (schreibt begleitend ein Protokoll der Sitzung)

2. Der Präsident/die Präsidentin eröffnet mit der Klassenratsklingel die Sitzung und leitet fortan das Gespräch.

3. Das Protokoll der letzten Sitzung wird verlesen. Beschlüsse und Vorhaben werden überprüft.

4. In der »Ich-finde-gut-Runde« kann jeder einem anderen Kind oder der Klasse Lob aussprechen: Das eine Kind hat einem anderen geholfen, ein anderes hat Streit geschlichtet, jemand hat etwas geschafft, wovor er lange Angst hatte; viele sagen auch einfach, was ihnen gerade in der Schule Freude macht.

5. Das jeweilige Kind trägt sein Anliegen vor, das es im Laufe der Woche im Klassenratshaus (s. u.) angeheftet hat. Dort gibt es neben »Ich finde gut« die Rubriken: »Das stört mich« und »Ich schlage vor«. Bei Konflikten kommen zunächst alle Beteiligten zu Wort, dann wird gemeinsam beraten und diskutiert, werden Lösungsvorschläge gemacht, Kompromisse gefunden oder Beschlüsse gefasst.

6. Das Protokoll dieser Sitzung wird vorgelesen und von den Kindern überprüft.

7. Der Präsident/die Präsidentin schließt die Sitzung.

Bis auf die Schreiberin wechseln die Ämter alle zwei Wochen. Niemand *muss*, aber jeder, der möchte, *kann* Klassenratspräsident/in werden. Da in unserer Klasse fast alle Kinder Präsident/in werden wollen, mussten wir einen kurzen Turnus wählen. Die Gesprächsleitung im Klassenrat ist

nicht einfach, aber bisher ist jedes Kind an dieser Aufgabe gewachsen. Wir reflektieren die Leitung durch den/die Präsident/in nur dann, wenn es aus der Gruppe heraus angesprochen wird, ganz bewusst nicht als Ritual. Die Kinder sollen sich in dieser ohnehin anspruchsvollen Rolle nicht noch einer Bewertung ausgesetzt sehen.

Die Rolle der Schreiberin hatte bisher immer die Lehrerin. Zum einen ist es schwierig, Diskussionen knapp und lesbar zu protokollieren, zum anderen hilft es der Lehrerin sich im Gespräch zurückzuhalten – eine nicht immer leichte, aber sehr heilsame und notwendige Übung! Über die Kladde gebeugt und schreibend wird ein klares Signal gesetzt: die Lehrerin hört zu, nimmt auf, leitet aber nicht. Die Kinder sollen sich gegenseitig angucken und nicht immer wieder die Lehrerin. Da kann es hilfreich sein, wenn diese den Blick zum Schreiben gesenkt hat.

In der Evaluation hat ein Kind den Wunsch geäußert, dass jetzt auch Kinder die Aufgabe des Protokollierens übernehmen. Wir werden es im Klassenrat diskutieren und vermutlich ausprobieren.

Was denken nun die Kinder zum Klassenrat? In einer Evaluation nach einem Jahr bestätigen sie eindrucksvoll, wie wichtig ihnen der Klassenrat ist und wie reflektiert sie wahrnehmen, was dort passiert. In einer anonymen Befragung aller 23 Kinder<sup>1</sup> zeigt sich ein klares Votum für den Klassenrat:

2. Kreuze deine Meinung an!	SEHR	ZIEMLICH	GEHT SO	GAR NICHT
Klassenrat ist wichtig.	13	7	3	0
Klassenrat ist langweilig.	1	3	11	8
Vorschläge aus dem Klassenrat werden von der Lehrerin ernst genommen.	18	4	1	0
Ich höre im Klassenrat aufmerksam zu.	5,5 <sup>2</sup>	13,5	4	0
Ich sage im Klassenrat oft etwas.	1	2	19	1

<sup>1</sup> In der integrativen Klasse (GU) sind 14 Jungen und 9 Mädchen; gut ein Drittel der Kinder hat einen Migrationshintergrund, bei 4 Kindern besteht sonderpädagogischer Förderbedarf (Lernen, Sprache, Autismus); die Altersspanne umfasst (trotz Jahrgangsklasse) 3 Jahrgänge.

<sup>2</sup> Kinder wählten teilweise die Markierung zwischen zwei Kategorien; daraus resultieren gebrochene Zahlen.



Klassenrat ist Zeitverschwendung.	0	1	5	17
Der Klassenrat hilft, Schwierigkeiten in der Klasse zu lösen.	17	5,5	0,5	0
Durch den Klassenrat hat sich unsere Klasse/unsere Klassengemeinschaft verändert.	4	12,5	5,5	1

Die Auswertung zeigt, dass 20 Kinder den Klassenrat als sehr bzw. ziemlich wichtig ansehen. Gleichzeitig spiegelt sich auch wider, dass der Klassenrat mit seinen intensiven Gesprächen anstrengend, manchmal auch ermüdend ist. Bei den Veränderungsvorschlägen erscheint dann auch von einem Jungen in Großbuchstaben:

„DASS MAN NICHT SO LANGE SITZT.“

Interessant ist die sehr große Zahl von Kindern, die angeben, im Klassenrat eher wenig zu sagen. Das Ergebnis irritiert zunächst, zumal die Gespräche immer lebhaft sind und eben nicht nur zwischen 3 Kindern stattfinden. Vielleicht ist eine Erklärung, dass sich die Kinder recht gleichmäßig beteiligen und es kaum dauerhafte Wortführer gibt. So haben sie den Eindruck, nicht „ganz vorne dabei zu sein“. Es wird wirklich miteinander geredet und überlegt.

„Klassenrat ist sehr wichtig für die Klassengemeinschaft. Und alle denken fleißig mit.“<sup>3</sup>

In den Beschreibungen der Kinder, was Klassenrat eigentlich ist, finden sich alle wichtigen Aspekte des Klassenrats:

- die verlässliche Regelmäßigkeit  
„Dann versuchen wir gemeinsam die Probleme zu lösen und das geht jeden Freitag so.“
- das demokratische Verständnis  
„Dass die Lehrerin nicht alles bestimmt, dass jedes Kind mitbestimmen darf.“  
„Jeder kann seine Meinung sagen.“  
„Kinder diskutieren alleine über ihre Probleme.“

<sup>3</sup> Alle folgenden Zitate sind Ausschnitte schriftlicher Äußerungen verschiedener Kinder aus der Klasse 4a, Friedrich-von-Bodelschwingh-Schule, Kreuztal-Buschhütten. Der Wortlaut wurde genau beibehalten, die Rechtschreibung korrigiert.

- die Themen

„Streit schlichten.“

„Oder man schlägt Sachen vor und die Sachen machen die Lehrer.“

„Klassenrat ist etwas, wo man Sachen beredet, die wichtig sind.“

„Probleme lösen, Sachen entscheiden.“

„Regelungen treffen, die neu sind.“

„Schwierigkeiten der Klassen- oder Schulgemeinschaft klären.“

- die Ernsthaftigkeit

„Klassenrat ist, wo man Sachen sagen kann, die einem im Herzen liegen.“

„Man muss dabei auch ehrlich sein.“

„Im Klassenrat kann man Streit klären, aber nur den Streit, den man selbst nicht klären kann!“

„...es gehört nur dahin, was uns interessiert.“

- die Schwierigkeiten

„Die Kinder dürfen mitbestimmen, was gemacht wird (natürlich nur im Klassenrat).“

„Die Lehrerin schaltet sich nur dann ein, wenn es wirklich sein muss.“

„...dass viele leise sind, aber nicht alle sind leise.“

- die Chancen

„Klassenrat ist ein Streit- und Problemverbesserer! Hier kann man die Probleme in der Klasse sagen. Dann geben die Kinder Tipps zu dem Kind, das das Problem hat. Weiterhelfen!“

„Freundschaften wieder zusammen machen.“

„...dass alle mitdenken bei einer Lösung.“

„Vorschläge, die man sich nie getraut hat zu stellen, können hierbei bearbeitet werden.“

„Durch den Klassenrat klappt vieles besser.“

„Klassenrat ist sehr wichtig für die Klassengemeinschaft.“

Liest man die Protokolle des Klassenratsbuchs, das immer öffentlich ausliegt, lässt sich erkennen, wie sich der Klassenrat entwickelt. Manche Themen ziehen sich wie ein roter Faden durch das vergangene Jahr und zeigen doch entscheidende Veränderungen: So wird die Sitzordnung immer wieder kritisiert. Während anfangs immer der Lehrerin der Auftrag erteilt wurde, eine neue Sitzordnung aufzustellen, übernehmen die Kinder das nun selbst. Verschiedene Kinder machen Vorschläge, die ausprobiert werden und über die abgestimmt wird. Einmal, als es der Lehrerin mit den ausgiebigen Diskussionen zur Sitzordnung einfach zu

bunt wird und sie festlegen will, dass die vorhandene Sitzordnung jetzt erst einmal vier Wochen so bleibt, wird sie kurzerhand überstimmt... Als die Lehrerin einen gemütlichen Spielnachmittag vorschlägt, findet sie sich am Ende in der Turnhalle wieder, mitten in einem begeisterten und lautstarken Völkerballturnier. Solche Momente sind neuralgische Punkte. Die Entscheidungen der Kinder auch ernst zu nehmen, wenn es mir als Lehrerin unbequem ist und ich es besser zu wissen meine. Hier entscheidet sich, ob der Klassenrat nur Kosmetik für das Schulprogramm ist oder wirkliche Demokratie bedeutet. Manchmal muss ich allerdings als Lehrerin eingreifen, wenn es gilt ein Kind zu schützen. So gab es in den ersten Sitzungen Momente, in denen ich mich ganz bewusst in meiner Rolle als Lehrerin eingemischt habe. Wenn das Diskutieren und Lösen eines Konflikts in Petzen, Bloßstellen und der Freude am Aneinanderreihen von »Schandtaten« ausufert, muss die Lehrerin abwägen. Ich formuliere das ausdrücklich: „Ich muss mich jetzt mal als Lehrerin einschalten. Ich habe ein Problem...“ Es ist schon lange nicht mehr nötig gewesen.

Immer wieder werden im Klassenrat kleinere und größere Konflikte angesprochen. Auffallend ist: die Häufigkeit kleinerer Konflikte nimmt im Laufe der Zeit ab. Immer häufiger kommt es vor, dass ein für den Klassenrat angemeldeter Konflikt schon vorher gelöst wird; der entsprechende Zettel verschwindet wieder aus dem Haus<sup>4</sup>.

Interessant ist auch die Vorgehensweise, die sich in den letzten Wochen entwickelt hat: Die anderen Kinder geben den Streithähnen kurze Tipps und die Aufgabe, bis zur nächsten Woche zu versuchen den Streit alleine zu lösen. Erst wenn das nicht gelingt, soll der Streit ausgiebig diskutiert werden. Das Protokoll zu Beginn der nächsten Sitzung erinnert uns daran, nachzuhaken. Die Kinder haben ein gutes Gespür dafür, welche Konflikte sich auf diese Weise von den betreffenden Kindern selbstständig lösen lassen und welche die Unterstützung der Klassengemeinschaft benötigen.

Ausgehend vom Klassenrat hat sich in der Klasse eine Gesprächskultur entwickelt, die auch außerhalb des Klassenrats, in Unterrichtsgesprä-

---

<sup>4</sup> Wir bevorzugen für die Sammlung der Themen und Vorschläge ein Haus an der Pinnwand, an dem die Kinder Zettel mit ihrem Thema und ihrem Namen anheften. Manchmal meldet man mit aktueller Wut im Bauch einen Streit oder ein Thema an – und ist dann froh, wenn man den Zettel schon vor der Sitzung wieder entfernen kann, statt dass der Eintrag im Klassenratsbuch dauerhaft bestehen bleibt.



chen, auf dem Schulhof und bei Partner- und Gruppenarbeiten trägt oder an die sich zumindest anknüpfen lässt. Schon bei der Einführung des Klassenrats in dieser Klasse wurde die Idee im Kollegium vorgestellt, von den meisten Kolleginnen interessiert aufgenommen, aber noch zögerlich umgesetzt. In einer weiteren Klasse ist der Klassenrat fest im Stundenplan verankert, in den anderen Klassen findet er (noch) unregelmäßig statt.

Die Etablierung demokratischer Strukturen in der Regelschule braucht ihre Zeit – und besser als alle Theorie sind gelungene Beispiele. So hat eine Kollegin in unserem Klassenrat – mit Erlaubnis der Kinder – hosi-pitiert und war so begeistert, dass sie diesen Schritt nun auch wagen möchte.

### *Kinderkonferenz*

In regelmäßigen Abständen treffen sich die Klassensprecher aller Jahrgangsstufen, ihre Stellvertreter und die Schulleiterin zur Kinderkonferenz. In der Regel legt die Schulleiterin einen Termin fest, lädt dazu schriftlich ein und bittet die Klassen vorab ihre Themen und Wünsche für das Gespräch zu formulieren. Aber auch die Kinder haben die Möglichkeit eine Kinderkonferenz einzuberufen. Am Anfang dieses Schuljahres drängten die Klassensprecher, rasch zu einer Gesprächsrunde zusammen zu kommen, da es in der Pause immer wieder Konflikte um die Fußballwiese gab. In der Kinderkonferenz wurde darum ein mit allen Klassensprechern verabredeter Fußballplan festgelegt, der eine rotierende Nutzung der Wiese in den Pausen vorsieht.

Themen der Kinderkonferenz betreffen meist das Zusammenleben in der Schule: Der Streit um die schon erwähnte Wiese, der nicht funktionierende Spielzeugdienst, die oft schmutzigen Toiletten,... Da gilt es Regeln, Absprachen und Lösungen zu finden. Darüber hinaus geht es um die Gestaltung besonderer Ereignisse im Schulleben: Das Schulfest, der Lesewettbewerb, die Verabschiedung der Viertklässler. Alle Klassen wirken hier mit. Es werden Ideen ausgetauscht und organisatorische Abläufe besprochen. Wirken die Schülersprecher in diesem Jahr bei der Moderation der Weihnachtsfeier mit? Begrüßen sie die Schulneulinge? Die Schulleiterin hat in der Kinderkonferenz die Möglichkeit wichtige Informationen direkt an die Kinder weiter zu geben, wie die Einrichtung einer monatlichen Kindersprechstunde einer örtlichen Beratungsstelle. In

kleiner Runde kann das Vorhaben hier bereits vorgestellt und Fragen dazu beantwortet werden.

Mit Hilfe der Kinder fasst die Schulleiterin am Ende der Kinderkonferenz, die etwa eine Schulstunde dauert, die Ergebnisse zusammen. Sie fertigt danach ein Protokoll an, das an die Klassensprecher verteilt wird und als Grundlage für die Weitergabe der Informationen an die Klassen dient.

Die Leitung der Kinderkonferenz liegt zzt. noch maßgeblich in den Händen der Schulleiterin. Denkbar und wünschenswert ist eine schrittweise Übernahme dieser Rolle durch die Kinder, die ja im Klassenrat bereits erste Erfahrungen in der Diskussionsleitung sammeln.

### *Schulversammlung*

Ein weiterer Blick in die Zukunft bedeutet die Etablierung einer Schulversammlung, zu der sich in regelmäßigen Abständen alle Schüler und Lehrer treffen. Wir stellen uns vor, dass hier noch direkter Informationen und Meinungen ausgetauscht werden können. Die Klassen hätten ein Forum, einander von ihren Vorhaben zu berichten und Ergebnisse zu präsentieren. Man lernt sich näher kennen, erfährt, mit welchen Themen sich die Parallelklasse beschäftigt, kann Anregungen geben und selbst entgegennehmen. Die Präsentation vor einer größeren Öffentlichkeit ist eine besondere Herausforderung. Sich dieser Anforderung zu stellen, sich zu trauen, eigene Unsicherheit überwinden zu lernen, Hilfe von Mitstreitern zu bekommen und sich zu bewähren, sind unschätzbare Erfahrungen.

Eine Lehramtsanwärterin beschäftigt sich im Rahmen ihrer Staatsarbeit mit dem Thema, und die Schule erhofft sich Anregungen und Konkretisierungen für eine Umsetzung in die Praxis.

Die Kinder unserer Schule bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen aus ihren Familien und Kulturen mit. Viele erleben in der Schule zum ersten Mal, dass nicht das Gesetz des Stärkeren oder Lautesten gilt. Schreiben lernt man durch Schreiben. Und Demokratie lernt man, indem man sie lebt.

### **Erwachsene bestimmen mit**

Über die im Schulgesetz verankerten Mitwirkungsorgane (Lehrerrat, Lehrerkonferenz, Schulpflegschaft, Schulkonferenz,...) hinaus wird das

Schulklima von weiteren demokratischen Mitbestimmungsformen geprägt.

### *Team*

In den meisten Klassen unserer Schule wirken mehrere Erwachsene mit. Da gibt es die Grundschulkolleginnen, die Sonderpädagoginnen, Referendare, Integrationshelfer und über weite Strecken Praktikanten aus Schule oder Hochschule. Fest verankerte Teamstunden (der Kolleginnen aus der Schuleingangsstufe, der am Gemeinsamen Unterricht beteiligten Kolleginnen, der Ausbildungskoordinatorin und der Referendare) und frei gewählte Gesprächszeiten dienen der Verabredung und Aushandlung von Absprachen, dem Austausch über Kinder, der Planung des Unterrichts, der Aufgabenverteilung etc. Jeder ist eingebunden in einen Arbeitszusammenhang, der Struktur bietet und gleichzeitig Spielräume eröffnet, in denen man Überzeugungen und Fähigkeiten einbringen kann. Anregungen und Wünsche aus den Teams werden in der Lehrerkonferenz oder der Dienstbesprechung verhandelt.

### *Besondere Viertelstunde*

Einmal im Monat trifft sich die Lehrerkonferenz. Die Einladung mit der Tagesordnung und evtl. Materialien geht rechtzeitig ein, sodass sich jede Kollegin auf die vorgesehenen Themen vorbereiten kann. Der erste Tagesordnungspunkt bleibt jedoch immer offen. Es ist die »besondere Viertelstunde«, die das Kollegium zum Austausch vielfältiger Informationen oder Hinweise nutzt, die für alle von Interesse sein könnten. Mal ist es der kurze Bericht einer Kollegin von einer Fortbildung, mal die Bitte um Tipps für den Umgang mit einem schwierigen Kind, die Rückmeldung aus einem Elterngespräch, die Vorstellung eines neuen Schülers oder ein Buchtipp. Jede Kollegin kann sich hier einbringen und das thematisieren, was ihr momentan wichtig ist. Mitunter spricht man sich vorher informell ab, damit der zeitliche Rahmen stimmt. Passt ein Thema nicht mehr, dann wird es in die Dienstbesprechung gebracht.

### *Dienstbesprechung*

Jeden Mittwoch findet an der Bodelschwingh-Schule vor Unterrichtsbeginn eine halbstündige Dienstbesprechung statt. Die Termine der folgenden Tage werden geklärt, Vertretungen abgesprochen, aktuelle Prob-



leme des Schulalltags diskutiert, wenn möglich bereits gelöst oder für die Tagesordnung der nächsten Konferenz vorgemerkt. Die Schulleiterin weist auf wichtige Schreiben und Informationen hin, die Beachtung finden sollen. Es herrscht für alle Transparenz und eine Arbeitsatmosphäre, in der sich jeder als Beteiligter wahrnehmen kann.

### *Steuergruppe und andere*

Zu Beginn und zu weiteren losen Terminen während des Schuljahres trifft sich die Schulleiterin mit der Steuergruppe, die zzt. aus drei Lehrerinnen besteht. In dieser Runde werden inhaltliche Schwerpunkte für die Arbeit im Kollegium besprochen, die anschließend der Lehrerkonferenz vorgestellt, mit ihr diskutiert und abgestimmt werden. In diesem Schuljahr gibt es drei Themen, die die Schule hauptsächlich beschäftigen und zu denen Arbeitsgruppen, bestehend aus Mitgliedern der Steuergruppe und des übrigen Kollegiums, gebildet wurden. Die Arbeitsgruppe zum Schwerpunkt »Elternarbeit« plant z. B. einen pädagogischen Tag des Kollegiums mit einer Referentin, an dem es um die Bedingungen für gelungene Gespräche mit Eltern gehen soll. Die Gruppe wird ihre Überlegungen in einer der nächsten Lehrerkonferenzen vorstellen und mit gemeinsamen Arbeitsaufträgen auf die Fortbildung einstimmen. In einer weiteren Arbeitsgruppe zum Thema »Schulumzug« wirken neben Lehrern auch Eltern mit, die mit großem Interesse ihre Wünsche und Vorstellungen kinderfreundlicher Architektur einbringen.

Transparenz und Verlässlichkeit in den Abläufen, Wertschätzung und Offenheit im Umgang miteinander – darum bemühen wir uns in unserer Schule. Manches gelingt bereits gut und anderes muss sich entwickeln.

# Wann ist eine Schule wirklich eine »demokratische« Schule?

David Gribble mit einer Rahmung von Hans Brügelmann

*Die nachdenklichste Antwort auf diese Frage haben wir bei David Gribble (2001, 293-295) gefunden. Am Ende des Berichts über seine Reise zu verschiedenen Reformschulen schreibt er:<sup>1</sup>*

Ich weiß immer noch nicht, wie die ideale Schule aussehen sollte, aber ich hoffe, es ist jetzt offensichtlich geworden, daß die Fragen, die am häufigsten gestellt wurden, die falschen waren.

„Wie kann man Kinder dazu bringen, mehr zu lernen?“ fragen die Ehrgeizigen. Aber Kinder lernen unaufhörlich – beim Spiel, bei kreativen Tätigkeiten, bei Unterhaltungen, aus Büchern, durch Fernsehen, aus Filmen und von der Welt um sie herum. Schulen, die zu sehr versuchen, ihnen etwas beizubringen, gehen das Risiko ein, Kinder vollkommen vom Lernen abzuschrecken.

„Wie können wir Kindern den Unterschied zwischen »falsch« und »richtig« beibringen?“ fragen die Gewissenhaften. Aber Kinder kennen den Unterschied zwischen »falsch« und »richtig«, und wenn man es ihnen erlaubt, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen, dann wollen sie sicherstellen, daß man sich um sie und um andere kümmert und sie beschützt.

„Wie können wir die Disziplin in der Schule verbessern?“ fragen die Konventionellen. Aber die meisten sozialen und akademischen Probleme werden nicht durch Disziplin, sondern durch Respekt, Zuneigung und Freiheit abgemildert, wenn nicht sogar gelöst.

„Wie können wir Kindern beibringen zu denken?“ fragen die Intellektuellen. Wie Schüler der in diesem Buch vorgestellten Schulen immer wieder explizit gesagt haben, lernen Kinder, denen man erlaubt, ihr eigenes Leben zu organisieren, eigenständig zu denken.

Die Vielzahl der Vorgehensweisen in den Schulen, die in diesem Buch aufgeführt sind, haben jedoch mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet.

---

<sup>1</sup> Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Arbor-Verlags, Freiburg.

Wie können die Schüler am besten mit sozialen Problemen umgehen, die in ihrer Schule auftreten – durch kleine Treffen wie in Tamariki; durch ein rechtliches System und einen juristischen Ausschuß wie in Sudbury Valley oder durch eine Vollversammlung wie in Summerhill?

Ist es wichtiger, bei den Ärmsten der Armen mit Reformen zu beginnen, wie in Sumavanam und Neel Bagh, oder bei den Kindern, die wie in der Kleingruppe Lufingen mit den größten Problemen zu kämpfen haben? Oder ist es besser, zunächst wie in Mirambika Erfolge bei sorgfältig ausgewählten Kindern nachzuweisen?

Sollte der Schulbesuch wie in Tokyo Shure freiwillig sein?

Wenn Schule obligatorisch ist, sollte es dann obligatorische Schulstunden geben wie in der Mittelstufe in Dartington Hall, oder freiwillige Schulstunden wie in Hadera oder keine Schulstunden wie in Sudbury Valley?

Sollten Kinder die Verantwortung für alles teilen, was in der Schule passiert, wie es in Sands der Fall ist? Oder nur für ihre eigene soziale Welt wie in Summerhill, oder wie im Pesta nur für ihre eigenen persönlichen Entscheidungen innerhalb einer vorbereiteten Umgebung?

Inwieweit ist es möglich, sich um Kinder mit Problemen zu kümmern, ohne dabei die Möglichkeiten für andere Kinder zu beeinträchtigen? War es eine allzu optimistische Antwort auf diese Frage, die das Schicksal der Barbara-Taylor-Schule besiegelte?

Sollten Kinder die ganze Zeit bei ihren Familien leben wie in Bramblewood, wo es keine Unterscheidung zwischen Schulzeit und Ferienzeit gibt, oder sollten sie vor ihren eigenen Eltern geschützt werden wie in Summerhill?

Sollten Kinder darin unterstützt werden, ihre eigenen Interessen zu finden, indem man ihnen vielfältige Anregungen und Möglichkeiten bietet wie in Countesthorpe, Tamariki und der Kleingruppe Lufingen? Oder sollte man es ihnen erlauben, so lange zu warten, bis ihr Interesse ganz natürlich erwacht wie in Sudbury Valley?

Haben die Lehrer in Hadera mit ihrer Befürchtung recht, daß ein Stundenplan zur Folge hat, daß nur die Dinge, die auf dem Stundenplan stehen, als lohnenswert angesehen werden, und so jegliche anderen Interessen, die die Kinder haben könnten, abgewertet werden?

Ist es wichtig, Kinder darin zu unterstützen, sich auf Prüfungen vorzubereiten, wie in Sands und Dartington, oder ist es besser, ihnen die



Möglichkeit zu geben, ihre Kindheit ohne Sorgen zu genießen wie im Pesta, und sich erst dem Prüfungssystem zuzuwenden, wenn sie nach Schulabschluß Qualifikationen erwerben wollen?

Ist es wahr, wie Sri Aurobindo in Mirambika gesagt hat, daß nichts gelehrt werden kann? Wenn das so ist, was sollen dann die Lehrer tun?

*Die wichtige Einsicht: Demokratisierung der Schule kann sich in verschiedenen Formen äußern. Und vielleicht noch wichtiger: Dieselbe Form kann demokratisch sein – oder auch nicht. Es kommt auf das »Ethos« an, auf den Geist, in dem diese Formen praktiziert werden – auf die Haltung der Menschen, die sie leben.*

## »Summerhill wird autoritär – Die laxe englische Schulzeit ist vorbei«...

Hans Brügelmann

... schrieb die »Frankfurter Allgemeine Zeitung« am 12.06.2006. Die Autorin Gina Thomas fuhr fort:

„In Summerhill, lange Zeit Inbegriff der antiautoritären Erziehung, gehörten der freie Unterricht und die Selbstregulierung der Schüler zu den unabdingbaren Grundsätzen. Ihnen lag das Prinzip der Freiheit des Individuums zugrunde. Nun aber ergreift die »älteste Kinderdemokratie der Welt«, wie die Schule in der englischen Grafschaft Suffolk einmal genannt wurde, energische Disziplinierungsmaßnahmen. Die Kinder seien aufgrund der laxen Erziehung daheim heute derart verwöhnt, daß sie keinerlei Benehmen hätten, behauptet Zoë Neill Redhead [sic!], die Tochter des radikalen Reformpädagogen A. S. Neill. [...] Eltern wollten nicht, daß ihre Kinder dieselbe Disziplin und Zügelung erführen wie sie, aber sie wußten nicht, was sie statt dessen wollten, bemängelt die Schulleiterin. Das Ergebnis seien lauter verwöhnte Blagen, die die Grenzen des annehmbaren Verhaltens nicht mehr kannten. Leider sei die Summerhill-Philosophie, wonach jeder sich selbst verwirklichen könne, solange er andere nicht beeinträchtige, nicht zu vereinbaren mit dem modernen Erziehungstrend, der Eltern veranlasse, sich zuviel mit ihren Kindern zu beschäftigen.“

Die Pädagogik von Alexander Sutherland Neill hat schon immer provoziert. In Deutschland erschien sein bekanntestes Buch »Summerhill« 1967 als Taschenbuch unter dem irreführenden Titel »Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung« – und verkaufte sich in einem Jahr 600.000 Mal. Zu Zeiten von Bernhard Buebs Bestseller »Lob der Disziplin« ist es kaum vorstellbar, dass Sätze wie diese eine solche Resonanz gefunden haben:

„Wir machten uns also daran, eine Schule zu schaffen, in der die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein. Um das zu ermöglichen, mussten wir auf alle Disziplinierungsmaßnahmen, auf Lenkung, suggestive Beeinflussung, auf jede ethische und religiöse Unterweisung verzichten. [...] Die Kinder können zum Unterricht gehen, sie dürfen aber auch wegbleiben – sogar jahrelang, wenn sie wollen. [...] In Summerhill sind die Kinder gleichberechtigt. [...] Jedes Individuum hat die

Freiheit, das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt.*“<sup>1</sup>

Manchmal höre ich in gönnerhaftem Ton: „Ach, Summerhill, ja, das war wirklich ein interessanter Versuch – leider auch gescheitert...“.<sup>2</sup> Denen, die solche Falschmeldungen verbreiten, und allen anderen Skeptikern halte ich entgegen: „Summerhill ist eine interessante Schule – und lebendig wie eh und je!“ Und sie gehört zu einem Netzwerk von mehr als hundert »demokratischen« Schulen<sup>3</sup>.

Um Respekt für jedes Mitglied in seiner Schule geht es Neill, wenn er Selbst- und Mitbestimmung für Kinder fordert. Auch in Summerhill dürfen Kinder weder einander noch die Erwachsenen terrorisieren. Aber ebenso wenig sind sie den Älteren unterworfen. In Summerhill werden die Fragen des Zusammenlebens von der Gemeinschaft entschieden. Einmal in der Woche tagt die Schulversammlung und stimmt ab nach dem Prinzip *one man – one vote*. Und dies seit 80 Jahren. Dass dieses Prinzip auch in Grundschulen funktioniert, wird niemanden überraschen, der einmal an der Sitzung eines Klassenrats oder einer Schulversammlung teilgenommen hat, in der 6- bis 10-Jährige ihre Angelegenheiten selbstständig verhandeln.

Es gibt Pädagogen wie Bueb (2006, 67-69), die den Erfolg von Alternativschulen der dominanten Autorität ihrer Leitung zurechnen. Zoë Readhead, die heutige Schulleiterin von Summerhill, (2006, 69) berichtet dazu folgende Begebenheit:

„Die deutlichste Erinnerung der meisten Summerhill-Kinder an Neill wird wohl, neben ein paar besonderen, die sein, dass sie in ihrem täglichen Spiel an ihm vorbei huschen und ihm winkend ein ‚Hi Neill!‘ zurufen bevor sie verschwinden. Beispielhaft ist der Satz eines Jungen, den er nach ein paar Wochen Schule in einem Brief nach Hause schrieb: ‚Hier gibt es einen Kerl namens Neill, ich mag ihn.‘“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Neill (1969, 22, 23, 162, 158), Hervorhebung im Original.

<sup>2</sup> So auch Bueb (2006, 69).

<sup>3</sup> Diese demokratischen Schulen sind in der IDEC – International Democratic Education Conference – organisiert, die jährlich ausgerichtet wird: 2008 in Vancouver, Canada (<http://idec2008.org>), 2005 in Deutschland (<http://de.idec2005.org/>).

Die EUDEC ist das europäische Pendant; sie wird im Jahr 2008 zum ersten Mal ausgerichtet und in Leipzig stattfinden ([www.eudec2008.org/de/](http://www.eudec2008.org/de/)).

<sup>4</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Elena Schiemann.



In dem eingangs zitierten Text lehnt sich Thomas eng an einen Beitrag von William Stewart im Times Education Supplement vom 02.06.2006 an, den dieser zu dem Aufsatz von Zoë Readhead in einem neuen Buch über Summerhill verfasst hat. Stewart veröffentlichte seinen Artikel aber mit einer ganz anderen Stoßrichtung und unter der inhaltlich korrekteren Überschrift »Summerhill rebukes permissive parents«. In seinem Beitrag schreibt er sogar ausdrücklich: „Aber ihre Sorgen haben nicht zu einem plötzlichen Wechsel zu autoritärer Erziehung geführt [...]“.<sup>5</sup>

Dies ist genau das Gegenteil dessen, was Thomas in der FAZ berichtet – aber es deckt sich mit der Formulierung von Readhead (2006, 72-73) selbst:

„Wie kann man die schlichte Idee aufgeben, dass Kinder die Freiheit haben sollen, über ihr eigenes Leben zu entscheiden, und dass wir alle als gleichberechtigte Mitglieder einer Gemeinschaft leben? Sie ist einfach, praktisch, wahr und echt. Die Prinzipien, nach denen die Schule arbeitet, sind gut begründet – jenseits von »Mode« oder Erziehungstrends. Diese Prinzipien widersprechen den vielen neurotischen und unangemessenen »Regeln«, die Eltern, Lehrer und andere »Autoritäten« benutzen, um Kinder und Jugendliche in Familie und Schule zu kontrollieren.“<sup>6</sup>

Wer fürchtet, dass Summerhill nicht mehr existiere<sup>7</sup> oder sich von seinen Grundsätzen verabschiedet habe, der mag durch diese Einleitung beruhigt sein. Wer mehr wissen will, wie »Summerhill heute« ist, der sollte den Auszug aus dem erhellenden Bericht von Zoë Readhead lesen, den wir im Folgenden abgedruckt haben.

---

<sup>5</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Hans Brügelmann.

<sup>6</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Elena Schiemann.

<sup>7</sup> [www.summerhillschool.co.uk/](http://www.summerhillschool.co.uk/)

# Summerhill heute<sup>1</sup>

Zoë Readhead

In der modernen Gesellschaft scheint es Eltern völlig unmöglich zu sein, ihre Kinder auch nur einen Augenblick lang aus den Augen zu lassen. Vielleicht herrscht die Sorge, dass Müßiggang aller Laster Anfang sei oder die, daran zu scheitern »gute Eltern« zu sein, die ihren Kindern zu jeder Zeit Anregung und Anreize bieten.

Das Ergebnis dieser ständigen Aufmerksamkeit ist, dass wir in Summerhill heute viele Kinder haben, die auf der dauerhaften Suche nach Beeinflussung und Anregung durch Erwachsene sind; unfähig mit ihrem Leben ohne das Bedürfnis nach Bewunderung und Aufmerksamkeit zurecht zu kommen. Diese Kinder werden von Besuchern oder neuen Mitarbeitern unwillkürlich angezogen, zumal der Rest der Schulgemeinschaft gelernt hat, sie eher mit Abstand zu behandeln. Das ist nicht grausam; das ist eine harte, aber praktische Lektion. Bist du eine Plage, die ständig Aufmerksamkeit haben will, ärgert dies die Leute und sie neigen dazu dir aus dem Weg zu gehen.

Vor einiger Zeit war ein etwa neunjähriges Mädchen bei uns. Sie war ein wirklich kluges, hübsches und wohlerzogenes Kind; durch ihre Schauspielerei und Fantasiespiele stand sie immer im Vordergrund der Gruppe. In ihrem Streben nach Anerkennung konnte sie es nicht unterlassen, vor den Erwachsenen den Clown zu spielen. Wann immer ich sie traf, sagte sie etwas Gescheites oder Pfiffiges in einer überheblichen Art und Weise. Schließlich erklärte ich ihr, dass ich mich über Gespräche mit ihr freuen würde, weil ich sie wirklich gern möge, aber sie brauche sich nicht die Mühe zu machen weiterhin nur ihr affektiertes Gehabe zu zeigen. Am Ende des Tages musste sie einsehen, dass ihr Verhalten mich ärgerte und ich nicht bereit war mich um sie zu kümmern, nur weil sie ein Kind war. Ich freue mich nun sagen zu können, dass sie nach ihrem ersten Trimester begann Augenkontakt aufzunehmen und mit mir wie mit einem echten Menschen redete, nicht mehr so, als führe sie etwas für

---

<sup>1</sup> Übersetzung aus dem Englischen von Elena Schiemann. Übersetzung und Nachdruck der Seiten 69-73 aus Vaughan (2006) mit freundlicher Genehmigung der *Open University Press Publishing Company*.

die Erwachsenen auf.

Ich habe einen Vater mit seinem 10- oder 11-jährigen Sohn beobachtet, wie er ihn in die Luft warf, wie er mit ihm in machohaften, jungenhaften Kampfspielen aufging und sich dem Kind gegenüber insgesamt so verhielt wie gegenüber einem Ein- oder Zweijährigen. Dieser Junge hatte ernste Verhaltensprobleme und war unfähig in der Schulgemeinschaft zurecht zu kommen, ohne andere Kinder zu verletzen oder zu ärgern. Er fand das Leben an der Schule ohne den ständigen Antrieb seiner Eltern sehr schwierig. Seine Mutter hing an ihm wie eine Klette, flüsterte ihm niedliche Nichtigkeiten ins Ohr, umarmte und küsste ihn. Immer wenn seine Eltern in der Nähe waren, fiel er in Babysprache und -verhalten zurück.

Dies ist ein Extremfall – aber wir sehen das Ergebnis elterlicher Einmischung und Nachgiebigkeit ständig. In den 1940er- und 1950er-Jahren war Summerhill der Ort, an dem Kinder erfahren konnten, dass Erwachsene sie nicht schlecht behandelten oder einschüchterten – heute findet sich die Summerhill-Gemeinschaft in der Rolle eines Disziplinierenden wieder, der den Kindern beibringt, dass sie nicht nur tun können, was sie wollen, sondern dass sie auch die Rechte und Gefühle anderer berücksichtigen müssen. Das hat ein bisschen etwas von einem Rollentausch, den Neill sicher interessant gefunden hätte!

Neills Fähigkeit, mich und die anderen Kinder in Summerhill in Ruhe zu lassen, war eines der stärksten Fundamente, auf denen die Summerhill-Philosophie basiert. Es ist ein Teil der Freiheit, mit deinem eigenen Leben das anzufangen, was du möchtest. Es ist bedingungslos, du musst dich nicht vor deinen Eltern und anderen Erwachsenen verantworten – du kannst einfach dein Leben leben und lernen oder Fehler machen. Du kannst einsam sein, du kannst gelangweilt sein, du kannst Risiken eingehen, du kannst richtig nett oder ziemlich scheußlich sein. Solange das, was du tust, niemand anderen traurig macht oder verletzt, kannst du ganz du selbst sein. Wie viele Leute bekommen jemals diese Chance im Leben, selbst als Erwachsene? Sicher mögen andere dein Verhalten kommentieren oder Vorschläge zu unterschiedlichen Aspekten deines Lebens machen, zum Beispiel wenn du Schwierigkeiten hast – aber es gibt keinen Zwang, ihnen zu folgen. Dieses Gefühl, dass du nicht darauf eingehen musst und deinen eigenen Weg gehen kannst, macht dich stark.



Die Art und Weise, wie Neill für uns alle da war, sich aber nicht aufgedrängt hat, hat sich mir tief eingeprägt. Erst jetzt, da ich seine Rolle als Schulleiterin innehabe, wird mir klar, was für ein unglaublich mutiges Unterfangen es in diesen längst vergangenen Tagen war, als Kinder nur gesehen, aber nicht gehört werden sollten, sie in der Schule und häufig auch zu Hause noch geschlagen wurden.

Ich arbeite ganz ähnlich wie er. Obwohl ich schnell meine Meinung sage, mich einbringe und am aktuellen Geschehen teilnehme, lasse ich als Mitglied der Gemeinschaft und frühere Summerhill-Schülerin die Kinder ihr eigenes Leben gestalten – häufig auch ohne mit ihnen zu reden, bis sie mich ansprechen.

Manchmal fragen Besucher uns, warum wir Kinder Zeit allein verbringen lassen, wenn sie einsam und traurig zu sein scheinen. Das ist ein Teil der Stärke von Summerhill – es ermöglicht ihnen sie selbst zu sein und Raum zu haben. Die meisten Erwachsenen sind von Zeit zu Zeit gern allein – aber Kinder haben selten die Chance dazu, weil in der Regel ein besorgter Erwachsener in ihrer Nähe ist und Hilfe anbieten will. Es ist manchmal schön, keine Hilfe zu bekommen – einfach seinen eigenen Raum zu haben. Kürzlich schrieb ein Mädchen in einem Fragebogen für Schulabgänger: „Weil mir langweilig war, habe ich viel Zeit damit verbracht nachzudenken – an einer normalen Schule ist alles organisiert, deshalb hast du keine Zeit zum Nachdenken.“

Der neue Erziehungstrend, der Eltern denken lässt, sie müssten zu jeder Zeit aktiver Teil der Kindheit ihrer Kinder sein, bereitet mir ein wenig Sorgen. Die Eltern eilen von der Arbeit nach Hause oder holen ihre Kinder von der Schule ab und verfallen sofort in das Muster ihnen eine anregende Umgebung bieten zu wollen. Wir dürfen sie nicht zu viel fernsehen, nicht zu viel am Computer oder draußen auf der Straße spielen lassen. Wir müssen ihnen immer anregenden Zeitvertreib und anregende Aktivitäten bereithalten. Die Kinder zum Ballett, zum Schwimmen und zu Freunden fahren. Zu Hause mit ihnen sprechen und sicherstellen, dass wir immer zur Stelle sind, um sie zu inspirieren und zu ermutigen. Dies verursacht schon an sich viele Spannungen innerhalb der Familie, aus dem naheliegenden Grund, dass Eltern es extrem schwierig und ermüdend finden, diesen konstanten Enthusiasmusstrom zu liefern und die Kinder oft sogar eher widerwillige Teilnehmer in der ganzen Folge von Ereignissen sind.

Summerhill-Kinder wissen, dass sie Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen oder anderen Kindern bekommen können, wenn sie es möchten. Die Kraft der Gemeinschaft und ihre Demokratie wirken beruhigend; Summerhill ist ein Ort, an dem es sich sicher anfühlt, Risiken einzugehen, seien es emotionale oder körperliche.

Ich denke an eine Geschichte, die mir ein Lehrer, Michael Newman, über ein fünfjähriges koreanisches Mädchen erzählt hat, das vor ein paar Jahren unsere Schule besuchte. Dieses kleine Mädchen war unheimlich süß und relativ klein für ihr Alter. Jeder in der Schule hatte sie einfach schrecklich gern. Eines Tages schaute dieser Lehrer aus seinem Wohnwagenfenster und sah sie nur für sich in der Mitte unseres Geländes spielen. Sie war allein und vertieft in ihr Spiel – niemand sonst war in Sicht. Sie sah so winzig und verletzlich aus, aber war ganz offensichtlich glücklich und vollkommen vertieft. Ihm wurde klar, dass es für ein kleines Mädchen wie dieses nur wenige Momente gibt, in denen es ganz allein und unbeobachtet spielen kann. Er sagte, dass er sich fast schuldig und ein wenig aufdringlich fühlte, weil er sie beobachtete, aber er war froh darüber, dass er seinen Teil daran hatte ihr diese Freiheit des Alleinseins zu ermöglichen.

Die Eltern eines zukünftigen Summerhill-Schülers fragten mich einmal: „Was ist mit den kleinen Kindern, wie können Sie wissen, wo sie sind und warum verlassen sie die Schule nicht einfach und verlaufen sich in der Stadt?“ Nun, es ist so, dass die jüngeren Kinder die Schulgesetze respektieren und wissen, dass sie nicht ohne Begleitung eines Älteren fortgehen dürfen. Diese kleinen Kinder sind nicht rebellisch, sie möchten nur spielen. Es sind die Älteren, die eher die »Ausgeh«-Regeln brechen und von Zeit zu Zeit bei der Schulversammlung angesprochen werden, weil sie außerhalb der Schule oder zu lange weg waren. Die Strafe, die normalerweise von der Schulversammlung verhängt wird, ist zweitägiger Schularrest (ein Verbot das Schulgelände zu verlassen).

Das heutige Summerhill ist eine belebte Gemeinschaft. Es fühlt sich größer an, nicht vom Raum, sondern irgendwie vom Geiste her, wobei unsere derzeitige (2005) Schülerzahl von 88 in der Tat einen deutlichen Zuwachs im Vergleich zum Durchschnitt von 60 darstellt, den Neill über die Jahre hinweg hatte.

Die Leute fragen mich immer wieder, wie Summerhill sich im Laufe der Jahre verändert hat, ob es noch das gleiche ist wie zu Neills Lebzei-

ten. Im Grunde hat es sich überhaupt nicht verändert. Ich stelle mir Summerhill immer ein bisschen wie das Meer vor – es gibt Ebbe und Flut, aber das Meer bleibt das gleiche. Summerhill verändert sich mit der lebenden Gemeinschaft darin, doch die Idee, die Philosophie, das System bleiben, wie sie schon immer waren. Dies ist nicht aufgrund einer Loyalität gegenüber A. S. Neill und seinen Taten der Fall, sondern aufgrund der Tatsache, dass seine Erziehungsphilosophie und das von ihm entwickelte System hier wirklich funktionieren. Es ist eine solch einwandfreie Idee, die in Summerhill so wohlverstanden ist, dass es keinen Grund gäbe, sie zu ändern.

Wie kann man die schlichte Idee aufgeben, dass Kinder die Freiheit haben sollen, über ihr eigenes Leben zu entscheiden, und dass wir alle als gleichberechtigte Mitglieder einer Gemeinschaft leben? Sie ist einfach, praktisch, wahr und echt. Die Prinzipien, nach denen die Schule arbeitet, sind gut begründet und jenseits von »Mode« oder Erziehungstrends. Diese Prinzipien widersprechen den vielen neurotischen und unangemessenen »Regeln«, die Eltern, Lehrer und andere »Autoritäten« benutzen, um Kinder und Jugendliche in Familie und Schule zu kontrollieren.

Es ist interessant, dass Schüler, wenn sie z. B. ein Jahr nach ihrem Abschluss die Schule besuchen, immer viele Veränderungen entdecken: „Es hat sich so viel verändert... George ist in einen anderen Raum gezogen, die Weckzeit ist früher – jemand hat die Graffiti-Wand neu bemalt...“

Aber Schüler, die nach, sagen wir, 30 Jahren zurückkommen, bemerken, wie wenig sich verändert hat – es fühlt sich noch gleich an, hört sich gleich an, hat die gleiche Atmosphäre wie vor all den Jahren.

Natürlich hat es sich äußerlich verändert – das Leben geht weiter – aber warum sollte die Philosophie sich geändert haben? Die Leute sagen mir: „Kinder sind so anders heutzutage – das hat doch gewiss die Schule verändert?“ Nein, Kinder haben sich überhaupt nicht verändert. Es hat mehrere Millionen Jahre gedauert, uns dahin zu bringen, wo wir heute sind. Unsere Bedürfnisse haben sich in den letzten 80 Jahren sicher nicht verändert – wir haben immer noch dieselben menschlichen Schwächen und Sehnsüchte, die schon unsere Urgroßeltern hatten. Wir haben vielleicht eine andere Umwelt um uns herum und andere Kleidung, Interessen und Sportarten, aber diese Dinge können die Grundlagen der menschlichen Natur nicht verändern.



# Zur Freien Schule Frankfurt

Harald Gottschalk

Die Freie Schule Frankfurt gilt als die erste Freie Alternativschule und ging 1974 aus dem ersten antiautoritären Kinderladen in der BRD hervor. Dieser wurde im Umfeld der 68er Studentenbewegung gegründet. Das Projekt wurde damals von großem öffentlichen Interesse begleitet; bekannte Namen waren Monika Seifert (Tochter von Alexander Mitscherlich), Marei Hartlaub, Renate Stubenrauch (bis 1998 Lehrerin an der Freien Schule Frankfurt). Das Konzept war inspiriert von Alexander Neill und der Summerhill-Schule in England, von den Frankfurter Soziologen und der Psychoanalyse. In der Freien Schule Frankfurt sollten die Kinder der ersten Nachkriegsgeneration einen neuen Erziehungsstil erfahren, der nicht – wie Ende der 1960er in den Regeleinrichtungen immer noch üblich – auf Gehorsam und Unterordnung, sondern auf Selbstbestimmung und »Triebbefriedigung« basierte. Monika Seifert versuchte erstmals, die Vorstellungen Wilhelm Reichs zur Selbstregulierung pädagogisch nutzbar zu machen, was in den folgenden Jahren für viele weitere Neugründungen von Freien Alternativschulen in Deutschland als Grundlage diente.

Die Freie Schule Frankfurt wird heute von ca. 50 Kindern im Alter zwischen 3 und 13 Jahren besucht. Sie bleiben von morgens bis nachmittags in der Schule und werden dabei von einem interdisziplinären Team von 10 Erwachsenen – LehrerInnen, SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, einer Künstlerin, einem Handwerker und einem Koch<sup>1</sup> – begleitet. Das Konzept der Selbstregulierung ist die Grundlage der pädagogischen Arbeit. Durch das Gerichtsgutachten Hartmut von Hentigs (1985), das er anlässlich des Rechtsstreits um die staatliche Genehmigung der Freien Schule Frankfurt im Jahre 1981 verfasste, kam der Begriff »Mathetik« (Lehre vom Lernen aus der Perspektive des Lernenden) hinzu, um genauer zu erfassen, wie sich Kinder individuell ein Thema auf einer selbstständigen und autonomen Basis aneignen und erschließen können.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird für alle der Begriff »LehrerInnen« verwendet.

### **Selbstregulierung in der Schule – wie geht das?**

Die Arbeit in der Freien Schule Frankfurt fußt auf dem Vertrauen, das die Erwachsenen den Kindern entgegenbringen: Das Vertrauen, dass Kinder ein eigenständiges Lernbedürfnis haben, dass sie wachsen wollen, dass sie ihre Fähigkeiten erweitern wollen, dass sie in eine Gemeinschaft hineinwachsen wollen. Diese Fähigkeit ist Kindern und Menschen allgemein gegeben; es kommt darauf an, sie zu unterstützen und nicht starren Vorstellungen vom Lernen oder fremdbestimmten Regeln für das Zusammenleben zu unterwerfen.

Konkret heißt das, dass die Kinder in der Schule selbst ihre Tätigkeiten und Lernvorhaben auswählen. Sie lassen sich von ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen leiten und stoßen so alleine oder in kleinen Gruppen auf ihre Themen. Dabei steht das Erlernen von Kulturtechniken wie Rechnen, Lesen und Schreiben gleichwertig neben anderen Interessen wie freies Spiel, Bauen, Malen, Kunst, Bewegung, Sport und soziale Auseinandersetzung in der Kindergruppe. Die LehrerInnen begleiten und unterstützen die Kinder bei ihren Aktivitäten und bringen ihren Erfahrungs- und Wissensschatz ein. Sie machen ihrerseits Lernangebote, von denen sie denken, dass sie auf Interesse der Kinder stoßen, dass sie ein vorhandenes Thema aufgreifen oder die Kinder auf sinnvolle Weise mit einem neuen Thema konfrontieren. Lernangebote oder Lernverabredungen entstehen oft spontan, aus einer Idee von Kindern. Diese verfolgen die Idee dann entweder unter sich oder suchen sich eineN LehrerIn, der/die mitmachen soll. Oder sie nehmen ein Angebot seitens der LehrerInnen an.

Zur Orientierung aller wird freitags gemeinschaftlich ein Wochenplan für die kommende Woche erstellt. Dieser kann aber nicht alle Aktivitäten, die tatsächlich stattfinden, erfassen. Es ist immer möglich, dass sich eine Lerngruppe verändert, weil sich das Interesse der Dazugehörigen verändert, weil jemand Neues dazu stößt oder weil soziale Prozesse in der Gruppe wichtiger werden, als das zuvor gesetzte Thema. Die Gruppen sind häufig altersgemischt und können fächerübergreifend Aspekte einfließen lassen. Eine Lernverabredung ist dann beendet, wenn das Thema für die Beteiligten erledigt ist. Das kann nach 10 Minuten sein, es kann aber auch ein wochenlanges Projekt daraus entstehen, das andere

Gruppen mit einschließt oder die ganze Schule beschäftigt (z. B. ein »Stadtspiel«<sup>2</sup>).

Die gemeinsamen Aktivitäten von Kindern und LehrerInnen sind also sehr flexibel. Dadurch können sie beanspruchen, aktuell und situationsorientiert zur Kindergruppe zu passen und nicht den Organisationsvorgaben einer großen Institution unterworfen zu sein (wie etwa Schulstunden, Pausen, gleichzeitiges Lernen von 25 Kindern etc.). Der enge Kontakt zwischen LehrerInnen und Kindern lässt zu, dass auch individuelle Befindlichkeiten sichtbar und aufgegriffen werden können. Selbstregulierung heißt auch Bearbeitung und Bewusstwerdung von Bedürfnissen: Kinder starten mit einem Interesse und stellen dabei fest, dass darunter noch etwas Anderes steckt, das sie viel mehr interessiert. Dieses Thema kannten sie aber vorher noch nicht, es war zugedeckt mit einem vordergründigen Interesse. Auf solche Entwicklungen kann die Schule reagieren, wenn das Lernen von einer gewachsenen Beziehung zu den anderen Kindern und LehrerInnen getragen wird. Schule fördert so persönliche Reifung und Autonomie. Benotung und Leistungskontrollen sind dann nicht sinnvoll, stattdessen gibt es Feedback und Auseinandersetzung.

Lernen an der Freien Schule Frankfurt umfasst emotionale Aspekte, wenn Kinder z. B. über den Trennungsprozess der Eltern sprechen oder diesen in einem Theaterstück auf die Bühne bringen. Es umfasst motorische Aspekte, wenn Kinder vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und -angebote haben. Wenn sie nicht sitzen müssen, sondern beim Spaziergehen Werbeplakate lesen oder auf der Sprossenwand rechnen wollen. Es umfasst körperliche und sensorische Aspekte, wenn Kinder Erfahrungen mit Essen (»gesundes Essen« oder »Süßigkeiten-Picknick«), mit Nacktheit, Schmutzig- und Saubersein, Kälte und Wärme (barfuß im Schnee), Wasser im Gruppenraum etc. machen können. Es umfasst rein kognitive Aspekte, wenn für eine Gruppe zum Beispiel Bruchrechnen als Lehrgang aus einem klassischen Schulbuch angeboten wird. Auch das kann einem Bedürfnis nach einem klaren Arbeitsauftrag entsprechen und sehr befriedigend sein.

Lernen an der Freien Schule Frankfurt umfasst immer auch soziale Aspekte, zum Beispiel wenn sich eine Lerngruppe bildet, wenn sie das Thema aushandelt oder wenn andere Kinder die Gruppe stören. Oder

---

<sup>2</sup> Verein für angewandte Sozialpädagogik e. V. (2004, 44).



wenn sich mehrere Kinder im selben Raum aufhalten, von denen einige klettern, andere Computer spielen und wieder andere schreiben und sie sich dabei nicht stören.

Die Regeln des Zusammenlebens an der Freien Schule Frankfurt entstehen immer aus realen Situationen und den Beziehungen der Menschen untereinander. Ein Konflikt zwischen zwei Kindern führt beispielsweise zu einem Streit, für den sich auch andere interessieren. Es wird eine Hausversammlung einberufen, in der das Thema mit allen Kindern und LehrerInnen diskutiert wird. Anschließend findet sich eine Lösung, oft wird eine neue Regel beschlossen oder eine alte Regel bekräftigt. Oder es findet sich keine Lösung und der Konflikt wird möglicherweise wieder auftauchen. Regeln werden nicht aufgeschrieben. Sie sind entweder wichtig und präsent oder sie sind unwichtig und werden vergessen. Oder sie sind vergessen, werden übertreten und werden durch den entstehenden Konflikt neu etabliert. Es gibt keine Strafen und Sanktionen für Regelübertretungen. Die Konsequenz ist Auseinandersetzung in einer Gruppe, die ihre Regeln als die eigenen erkennt und braucht.

Lernen an der Freien Schule Frankfurt bezieht auch Alltagszusammenhänge mit ein, wie zum Beispiel Kochen, einen Ausflug planen, Einkaufen gehen, ein Fest vorbereiten, Gegenstände im Haus reparieren, Wände streichen, Straßenbahn fahren usw. Das alles sind Themen, auf die Kinder aus ihrem Leben heraus stoßen. Entsprechend können sie zum Lerninhalt an der Schule werden. Aus den alltagspraktischen Fragen entstehen auch Notwendigkeiten und Anknüpfungspunkte für das Lernen von Kulturtechniken: Kochbücher oder Straßenbahnpläne lesen, Preise berechnen etc. Vor Ort und eingebettet in einen realen Zusammenhang kann dann mit entsprechender Motivation gelernt werden, was sonst oft in besonderen Situationen mit Fremdheitscharakter stattfindet.

Die Kinder an der Freien Schule Frankfurt stoßen zu unterschiedlichen Zeiten auf unterschiedliche Themen. Ein Kind will schon mit vier Jahren seinen Namen auf ein Bild schreiben und fängt an Buchstaben abzumalen. Ein anderes Kind verbringt die Jahre zwischen sechs und acht zu einem Großteil mit Fußballspielen und interessiert sich erst danach fürs Lesen. Ein Kind leidet unter einer Außenseiterposition in der Kindergruppe und braucht lange Zeit, bis es lernt sich zu behaupten. Anschlie-

ßend ist es gereift und macht erstaunliche Fortschritte beim Rechnen. Es ist Aufgabe der LehrerInnen, die Entwicklungen der einzelnen Kinder im Blick zu behalten, und sie an Themen heranzuführen, die sie selbst aussparen. Auch das ist ein Aspekt von Selbstregulierung, wenn es gilt, herauszufinden, warum ein Kind sich vor einem Lerngegenstand verschließt. Der Grund für das Verschließen ist dann das, was bearbeitet werden muss. Erst anschließend kann das Kind seinen individuellen Zugang zum Ausgangsthema finden.

Die Freie Schule Frankfurt und ihr Konzept der Selbstregulierung können nur funktionieren, wenn auch die Erwachsenen – LehrerInnen wie Eltern – ihre eigene Erziehungsbiografie reflektieren und in ihrem eigenen Leben selbstregulierte Prozesse wahrnehmen können. Erst dann können sie den Kindern Freiräume eröffnen, die sie selbst als Kind nicht hatten. An der Freien Schule Frankfurt gibt es daher wöchentliche Treffen der Erwachsenen, in denen sowohl Prozesse aus dem Schulalltag, als auch aus den Familien diskutiert werden. Das Konzept der Freien Schule Frankfurt ist damit auch für Eltern ein Lernfeld. Die Kinder können sich in der Schule unabhängiger von ihren Familien entwickeln. Das zuzulassen stellt für Eltern immer wieder eine Herausforderung und Anstrengung dar.

Der Anspruch der Arbeit an der Freien Schule Frankfurt und die Motivation der Eltern, ihre Kinder an diese Schule zu schicken, ließen sich vielleicht so beschreiben: Kinder sollen in einem menschenfreundlichen Rahmen, in dem sie so sein dürfen, wie sie sind, aufwachsen. Sie sollen einen Ort haben, in dem ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen Geltung haben und ausgelebt werden können – eine Schule, die sie als ihren eigenen Lebensraum begreifen.

# Selbstregulierung – ein Schlüsselbegriff unserer Pädagogik<sup>1</sup>

Das pädagogische Team und die Eltern der Freien Schule Frankfurt

*„Unser Erziehungskonzept beruht auf dem Prinzip der Selbstregulierung der kindlichen Bedürfnisse, d. h. das Kind soll in jedem Alter und auf allen Lebensgebieten (wie Essen, Schlafen, Sexualität, Sozialverhalten, Spielen, Lernen usw.) seine Bedürfnisse frei äußern und selbst regulieren können, es soll Gelegenheit haben und darin unterstützt werden, seine Interessen individuell und kollektiv zu erkennen und angemessen zu vertreten.“*

*Monika Seifert; Herbert Nagel<sup>2</sup>*

Wenn wir die Pädagogik der »Freien Schule Frankfurt« mit nur einem Wort beschreiben müssten, so wäre es das Wort »Selbstregulierung«. Es gibt kaum eine Lebensäußerung der Kinder, die wir nicht unter diesem Gesichtspunkt betrachten und diskutieren. Der Begriff verdient deshalb eine genauere Darstellung.

## Theoretische Grundlagen

*Selbstregulierung als Grundlage des Lebens, nicht nur des Lernens*

Der folgende Abschnitt soll zeigen, dass unsere Vorstellung von Selbstregulierung aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Richtungen begründet werden kann. Die nachfolgende Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und bedeutet auch nicht, dass wir notwendigerweise alle Positionen der zitierten Autoren teilen. Die Menschen an der »Freien Schule Frankfurt« haben ihre eigenen unterschiedlichen Zugänge zum Konzept und stehen ihm unterschiedlich nahe.

### *Die Ursprünge*

Der Begriff der Selbstregulierung wurde durch Monika Seifert in die »Freie Schule Frankfurt« und die reformpädagogische Diskussion der

---

<sup>1</sup> Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Vereins für angewandte Sozialpädagogik e. V. (2004).

<sup>2</sup> Seifert/Nagel (1977, 19).



60er Jahre eingebracht und von Oskar Negt und vielen anderen aufgenommen. Er entstammte der Arbeit von Wilhelm Reich, eines Schülers von Freud, und wurde von Reichs Freund A. S. Neill in dessen 1921 gegründete englische Schule Summerhill eingebracht, die seither erfolgreich auf seiner Grundlage lebt und arbeitet.

Reich wurde auf den Zusammenhang von körperlichen und seelischen Vorgängen aufmerksam, der damals noch weitgehend ignoriert wurde. Dabei wurde vor allem deutlich, dass seine Patienten ihr Erleben und ihre Lebensgestaltung nach Auflösung der charakterlichen und muskulären Blockaden von sich aus neu organisierten. Sie besaßen also die Fähigkeit zur Selbstorganisation, Selbstregulierung, sobald die im Verlauf ihrer Lebensgeschichte aufgebauten Blockaden aufgelöst waren. Der Patient bedurfte dabei weniger eines »Inputs« an Information, als der Befreiung von Verkrampfungen, um zur Gesundheit zurückzufinden. Obwohl natürlich Gespräch, Erläuterung und seelische Unterstützung unverzichtbare Voraussetzungen bleiben.<sup>3</sup> Die Auflösung der Blockaden setzte psychische und körperliche Energien frei, die die Patienten neu integrieren mussten. Zu seinem tiefen Vertrauen in die Lebendigkeit und in die sonst so ängstlich beäugten menschlichen Triebe gelangte Reich durch die Beobachtung der Art und Weise, wie seine Patienten ihr Leben selbstreguliert neu gestalteten. Sie gelangten zu einer erfüllten Sexualität, lernten mit Freude zu arbeiten oder entsprechende Arbeit zu suchen und zu einer freien Sozialität, die eben nicht egoistisch-antisozial war, wie es Freuds Psychoanalyse vermutete.<sup>4</sup>

Auch wenn vor allem Reichs spätere Arbeiten umstritten sind (»naturalistische Ideologie«), so überzeugend bleibt das Prinzip der Selbstregulierung als Voraussetzung für die Entwicklung autonomer Persönlichkeiten bestehen.

### *Psychoanalyse*

*„Autonomie ist derjenige Zustand der Integration, in dem ein Mensch in voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ist.“*

*Arno Gruen<sup>5</sup>*

---

<sup>3</sup> Vgl. Reich (1940; 1961 VI, 5).

<sup>4</sup> Vgl. Freud (1920).

<sup>5</sup> Gruen (1986, 17f.).

Die klassische Psychoanalyse hat keine adäquate Vorstellung von Selbstregulierung entwickelt. Spätestens mit der Annahme des Todestriebes stand sie im Gegensatz dazu. Freud geht davon aus, dass Triebe verdrängt werden müssen, damit Kulturleistungen entstehen. Er fasst dabei die menschliche Destruktivität als naturgegeben auf und übersieht, wie sehr sie eine Folge kultureller Repression ist.

Wer mit Freud von einer „primären Feindseligkeit der Menschen gegeneinander“ ausgeht, „ein ursprüngliches, sozusagen natürliches Unterscheidungsvermögen für Gut und Böse“ ablehnt<sup>6</sup>, wird das notwendige Vertrauen nicht aufbringen können, selbstregulative Prozesse wirklich zulassen zu können.<sup>7</sup>

Allerdings hat sich neben der klassisch freudianisch ausgerichteten Orthodoxie eine Vielzahl von abweichenden Meinungen entwickelt, die Freuds Triebtheorie und die Annahme des Todestriebs ablehnen. Neben Wilhelm Reich ist hier auch Erich Fromm zu nennen. Diese und andere Autoren haben Grundlagen erarbeitet, die man auch auf die Selbstregulierung beziehen kann und die sie bestätigen.

Zur Ermöglichung von Selbstregulierung ist ein grundsätzliches Verständnis unbewusster psychischer Vorgänge hilfreich und notwendig. Hierfür kann auf passende psychoanalytische Konzepte zurückgegriffen werden. Insbesondere kann Selbstregulierung nach dem Zitat von Arno Gruen definiert werden, welches den Blick auf das eigene Selbst, den Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen richtet. Um die Autonomie eines Individuums zuzulassen, ist es wichtig, seine Triebe, Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche ohne Wertung anzuerkennen.

Als Theorie des Unbewussten kann die Psychoanalyse zeigen, wie das Erleben und die wechselseitige Kommunikation von Kindern und Erwachsenen die unbewussten Vorgänge mitbestimmen.

Die Psychoanalyse eignet sich zur Kritik der schon bestehenden Erziehungsformen. Sie schärft das Verständnis der komplizierten Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen, insbesondere hinsichtlich ihrer unbewussten Anteile (Projektion, Übertragung, Gegenübertragung). Sie hilft, Blockaden zu erkennen, die Selbstregulation verhindern.

---

<sup>6</sup> Vgl. Freud (1930).

<sup>7</sup> Auch Maas (1998).

### *Humanistische Psychologie*

Im Gegensatz zur klassischen Psychoanalyse geht die Humanistische Psychologie, allen voran Carl Rogers in der von ihm begründeten »klientenzentrierten Gesprächstherapie«, von einem Menschenbild aus, das dem Menschen die Fähigkeit zur spontanen Selbstorganisation zugesteht und auf dessen Autonomie anstelle von Fremdbeeinflussung oder Verdrängung setzt.

Rogers (1959/1982) spricht von einer »Aktualisierungstendenz«: „Dies ist die innewohnende Tendenz des Organismus, all seine Kapazitäten auf die Arten zu entwickeln, die dazu dienen, den Organismus aufrechtzuerhalten oder zu verbessern. [...] Bei voller Bewusstheit wird man sich dieser organismischen Selbstregulation bewusst, man kann sich dem Organismus überlassen, ohne Intervention, ohne Unterbrechung; wir können uns auf die Weisheit des Organismus verlassen.“<sup>8</sup>

### *Lernpsychologie*

Hier wäre vor allem auf die Arbeiten von Jean Piaget hinzuweisen. „Die Diskussion um die Selbststeuerung von Lernprozessen nimmt ihren Ausgang in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Zu den drei klassischen Entwicklungsfaktoren (Reifung, Erfahrung der materiellen Umwelt, Wirkung der sozialen Umwelt) fügt er die Äquilibration (Selbstregulierung) als weitere hinzu. Für das Lernen ergeben sich im Anschluss daran zwei Konsequenzen: Lernen als personeninterner, selbstregulatorischer Prozess enthält eine Selbststeuerungskomponente. Gleichzeitig erfordert Lernen als interaktiver Prozess, in dem ein Individuum intentional in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt tritt, bewusste Steuerung durch den Lernenden.“<sup>9</sup>

Nach Piaget erhält ein Lernangebot für den Lernenden erst dann einen Sinn, wenn es zu seinen inneren Vorgängen passt. Schon das widerspricht der gängigen pädagogischen Praxis der »ungebetenen« Belehrung des Kindes. Weitere lernpsychologische Experimente belegen aber darüber hinaus, dass der Mensch aufgrund seiner inneren Lernbereitschaft von sich aus nach geeigneter äußerer Lernanregung sucht, in der

---

<sup>8</sup> Rogers (1982, 31).

<sup>9</sup> Weinert (1982, 103).



Sprache der Lerntheoretiker also Stimulus und Reaktion aus den inneren Bereitschaftszuständen des Organismus heraus zustande kommen.<sup>10</sup>

Lernen ist also letztlich als ein von innen nach außen gerichteter Vorgang zu verstehen, der durch äußere Belehrung nur behindert und auf Anpassung hin abgelenkt wird.

### *Neuere Tendenzen in der pädagogischen Wissenschaft*

In Übereinstimmung mit den aktuellen Bedürfnissen der Wirtschaft hat in den letzten Jahren der Begriff der Selbststeuerung oder Selbstregulierung die Motivationsdiskussion in der Pädagogik abgelöst.

„Der Begriff der Selbststeuerung wird künftig im Zentrum aller didaktischen Überlegungen stehen; ähnlich dem Begriff der Motivation, der in den vergangenen 20 bis 30 Jahren den Mittelpunkt aller Überlegungen über Lernen, Schule und Unterricht bildete. Denn so gewiss es ist, dass ohne Motivation nichts gelernt wird, so gewiss wird auch ohne Selbststeuerung nichts gelernt.“<sup>11</sup>

Die Rede ist jetzt von »selbstgesteuertem«, »selbstreguliertem«, »autonomen«, »selbstbestimmtem Lernen«. Doch reduziert sich die der »Selbstständigkeit« zugrunde liegende Vorstellung bei näherem Hinsehen zumeist darauf, dass das Kind »selbstständig« tun soll, was andere wollen.

Auch hier hat man sich noch nicht von den so weit verbreiteten behavioristischen Grundvorstellungen gelöst.<sup>12</sup>

### *Die Forschungen von Edward Deci und Richard Ryan*

Gerade diese behavioristischen Einstellungen werden allerdings seit nunmehr 30 Jahren durch die Forschungen der beiden amerikanischen Psychologen Edward Deci und Richard Ryan (University of Rochester, USA) widerlegt.<sup>13</sup>

Sie zeigten, dass Kontrolle und Machtausübung sowohl für die Lernmotivation als auch für das Lernergebnis schädlich sind. Auch Belohnung durch Geld, Lob oder Noten schaden, sofern sie als Kontrolle empfunden werden und somit die innere Einstellung zum Lerngegenstand beeinträchtigen.

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch Flavell (1963).

<sup>11</sup> Reichen (1991, 20).

<sup>12</sup> Vgl. Peschel (2002).

<sup>13</sup> Vgl. Deci/Flaste (1995, 29).

Maßgeblich für gute Motivation und Wohlbefinden seien dagegen: eine Autonomie unterstützende Haltung der Lehrer und Eltern, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz in Verbindung mit optimalen Herausforderungen sowie das soziale emotionale Eingebundensein. Sämtliche dieser Positivkriterien spielen in unserem Verständnis von Selbstregulierung eine wesentliche Rolle.

Ohne ausdrücklich das Selbstregulierungskonzept aufzunehmen, kommen Deci und Ryan ihm doch sehr nahe.

### *Erkenntnisse aus der Hirnforschung*

Die Hirnforschung hat mit ihren Erkenntnissen die Bildungsdiskussion nach der Auswertung der PISA-Studie belebt. Trotz vieler verbleibender Unklarheiten, uneinheitlicher Terminologie und voreiliger Verkündungen sind doch heute schon eindeutige Tendenzen auszumachen, die die Erkenntnisse der Reformpädagogik durch die Hirnforschung bestätigen.

Der Hirnforscher und Professor für Psychiatrie Manfred Spitzer:

„Die Forschung zeigt, wie unser Gehirn Einzelnes und Regeln verarbeitet, wie lange wiederholt werden muss, wie wichtig der Schlaf nach dem Lernen ist und wie wichtig die gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist.... Die Rolle der Emotionen beim Lernen ist kaum zu überschätzen.“<sup>14</sup>

„Der Magdeburger Hirnforscher Henning Scheich konzentriert seinen Bericht über erfolgreiches Lernen auf folgende Punkte: Individuelle Erfolgserlebnisse sichern Motivation und Gedächtnis; klare Lernherausforderungen für bewältigbare Problemstellungen verhindern Vermeidungsverhalten (erst Aggressivität, dann Lernpassivität). Erfolgreiches (schulisches) Lernen beruht auf der richtigen Mischung von Anregungen und Anforderungen, Motivation, Erfolgserlebnissen und neuen Herausforderungen. Scheich schließt mit einem überraschenden Satz zum Verhältnis von Hirnforschung und Pädagogik: ‚Dies ist die Weisheit bestimmter Klassiker der Pädagogik und deshalb ein alter Hut. Wir wissen jetzt aber, warum sie Recht hatten.‘“<sup>15</sup>

### *Unsere Vorstellung von Selbstregulierung*

Das Ziel, den Kindern mit einer freien Schule bessere Entwicklungsbedingungen zu schaffen und dadurch gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen, wurde mit der Theorie und Praxis der Selbstregulierung er-

---

<sup>14</sup> Spitzer (2003, 31); vgl. Spitzer (2000).

<sup>15</sup> Herrmann (2003, 31).

fasst. Für die Erwachsenen wies das Prinzip der Selbstregulierung der Kinder einen Weg, die eigene anerzogene Triebunterdrückung, autoritäre Strukturen und Bindungswünsche nicht unhinterfragt an die Kinder weiter zu geben.

Selbstregulierung wurde zu einem zentralen Begriff unserer Pädagogik, in ihm waren Triebtheorie und Gesellschaftstheorie enthalten. Er ist immer der schwierigste und missverständlichste Begriff gewesen.

Selbstregulierung findet innerhalb der Kompetenzen des jeweiligen Individuums statt und muss nicht hergestellt oder erlernt werden.

Auf der körperlichen Ebene bedeutet das z. B.: Ein Kind weiß von sich aus, wann es hungrig oder müde ist, wann es friert usw. und kann sich dazu verhalten. Psychisch drückt es sich also in seiner Fähigkeit zur selbständigen Integration von Außeneindrücken und inneren Empfindungen und Gedanken aus. Hier beschreibt Selbstregulierung einen Zustand der Integration und Autonomie, indem der Einzelne in Verbindung mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen lebt.

Auf der rationalen Ebene sind die intellektuelle Neugier, Denk- und Lernbereitschaft Ausdruck der Lebendigkeit. Folgerichtig sucht das Kind nach einem geeigneten, nämlich zu seiner aktuellen Situation passenden Lern-Stimulus.

Selbstregulierung erschöpft sich nicht in inneren Vorgängen. Sozial und politisch betrachtet prägt sie insbesondere die Qualität der Kommunikation und erzeugt lebendige Gruppenprozesse. Daraus erwächst die Fähigkeit zu politischem Bewusstsein und solidarischem Handeln.

Erst beide zusammen (Selbstregulierung im Inneren und selbstregulierte Gruppenprozesse) gewährleisten, dass äußere Freiheit befriedigend und konstruktiv genutzt werden kann. Daraus erwächst die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere.

Selbstregulierende Prozesse finden also in allen Bereichen menschlichen Lebens statt. Das Konzept der Selbstregulierung ist daher ein ganzheitliches und umfasst Prozesse auf der körperlichen, psychischen, politischen, pädagogischen und sozialen Ebene. Die Erwachsenen an der »Freien Schule Frankfurt« finden zu diesen Ebenen ihren eigenen, persönlichen Zugang und setzen erfahrungsgemäß ihre Schwerpunkte je nach ihrer Lebenserfahrung unterschiedlich. Voraussetzung ist in jedem Fall die Einfühlung in die Bedürfnisse der Kinder (und der Erwachse-



nen). Ohne diese Einfühlung kann Selbstregulierung nicht gelebt werden.

In unserem Bemühen stoßen wir zwangsläufig auf Hindernisse. Niemand kann und will sich allen äußeren Einflüssen entziehen. Die Selbstregulierung und das dadurch wachsende Selbst sind jedoch durch vielfältige Einflüsse ständig gefährdet, und zwar in Richtung auf Anpassung, Orientierung nach außen, Verlust an Autonomie, Gefährdung des Kontakts nach innen. Solche äußeren Einflüsse erzeugen ein falsches Selbst, weil der Kontakt zu den authentischen inneren Wahrnehmungen durch den Anpassungsdruck von außen beeinträchtigt oder verschüttet wird. Selbstregulierung ermöglicht, authentisch zu sein, so dass unsere Handlungen im Einklang mit unseren Gefühlen stehen. Unsere Gefühle können jedoch ihrerseits Ausdruck der genannten entfremdeten Einflüsse sein, also eines angepassten, falschen Selbst.<sup>16</sup>

Erwachsene und Kinder müssen sich darauf einlassen, eigene Bedürfnisse zu erforschen, zu erkennen und von Anpassungen an fremde Erwartungen zu unterscheiden.

Auch dies vollzieht sich als selbstregulierender Prozess. Ohne diese Unterscheidung nimmt man Begriffen wie Spontaneität, Authentizität, Ehrlichkeit, Freiheit und letztlich auch Selbstregulierung ihren Sinn. Spontanes, nicht bewusstes, nicht gespieltes Verhalten entsteht eben nicht notwendigerweise aus dem wahren Selbst des Menschen. Deshalb bedeutet Selbstregulierung zu unterstützen keineswegs, unterschiedslos jedes Verhalten eines Menschen zu unterstützen. Vielmehr lässt es sich nur durch die Betrachtung der Gründe seiner Entstehung verstehen und eine angemessene, in jedem Einzelfall womöglich anders ausfallende Reaktion darauf finden.

### *Umsetzung im Alltag*

Selbstregulierung bezieht sich nicht nur auf kognitives Lernen. Selbstregulative Prozesse finden in allen Lebensbereichen statt, insbesondere in menschlichen Beziehungen, Gruppenprozessen und Konflikten.

„Es ist widersprüchlich, selbstreguliertes Lernen zu fordern, ohne die Bedingungen und Voraussetzungen zu schaffen. Bedürfnisbefriedigung und selbstreguliertes Leben und Lernen findet nicht abgehoben von der

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu auch Gruen (1986).

gesellschaftlichen Wirklichkeit statt, sondern in einer aktiven Auseinandersetzung mit dieser.“<sup>17</sup>

### *Die Grundhaltung der Erwachsenen*

Selbstregulierung erfordert, dass Erwachsene von eingreifenden, manipulativen, autoritären, dozierenden Verhaltensweisen Abstand nehmen. Gefordert sind vielmehr Respekt und Einfühlungsvermögen sowie eine gute Beobachtungsgabe. Erst dadurch entsteht der Raum, den die Kinder zur Wahrnehmung ihrer eigenen Bedürfnisse und damit zur Entfaltung eines selbstregulierten Selbst brauchen. Erwachsene können den nötigen Freiraum nur gewähren, wenn sie selbst ein gewisses Maß an innerer Freiheit besitzen. Sie müssen sich bewusst machen, dass sie die Macht haben, ihre innere Unfreiheit durch ihren »Erziehungsauftrag« zu kaschieren.<sup>18</sup>

Wir können daher Selbstregulierung der Kinder nur dann gewährleisten, wenn wir an uns selbst, unseren eigenen Einstellungen arbeiten und uns untereinander austauschen. Selbstregulierung ist kein Geschenk an die Kinder sondern auch ein Auftrag an Erwachsene, sich in Frage zu stellen und selbst zu verändern.

### *Selbstregulierung ist kein laissez-faire*

Selbstregulierung ist abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes. Es bedarf deshalb besonderer Verantwortung der Erwachsenen, diesen Entwicklungsstand richtig einzuschätzen, um dort schützend einzugreifen, wo das Kind Gefahren entwicklungsbedingt noch nicht erkennen kann. Ein dreijähriges Kind kann sich beispielsweise nicht »selbstreguliert« allein im Verkehr bewegen. Jedes Kind braucht Begleitung und Hilfe, sich diese Fähigkeit anzueignen. Hier handelt es sich nicht um Grenzen von Selbstregulierung, sondern um ihre Voraussetzungen, um Bedingungen von Entwicklung und Wachstum.

Andererseits dürfen ihm nicht durch übermäßige Behütung Erfahrungen vorenthalten werden, die die Entwicklung einer fundierten selbsttragenden Einstellung verhindern. Anstatt die Kinder sich selbst zu überlassen (laissez-faire), erfordert Selbstregulierung eine intensive Beziehung, in der sie sich emotional aufgehoben fühlen. Dabei muss von

---

<sup>17</sup> Freie Schule Frankfurt (1977).

<sup>18</sup> Vgl. Miller (1983).

Anfang an der Versuch unternommen werden, das Kind, seinen Entwicklungsstand, seine aktuelle Lebenssituation möglichst gut zu verstehen, bevor die angemessene Reaktion bestimmt werden kann.

Das soll nicht spontanes, »ehrliches«, »authentisches« Verhalten der Erwachsenen ausschließen, sondern dem Rückfall in selbstgefälliges, wichtigtueriesches, allein auf die Befriedigung unbewusster Macht- und Liebesbedürfnisse der Erwachsenen beruhendes Verhalten vorbeugen.<sup>19</sup>

Von Erwachsenen wird also einerseits Zurückhaltung verlangt, andererseits aber sollen sie ihrer Macht und Verantwortung gerecht werden, indem sie die »Lernumgebung« anregend gestalten, die Kinder fordern und fördern und eingreifen wenn nötig.

Das sind hohe Anforderungen, wenn man bedenkt, dass ein objektiver entwicklungspsychologischer Maßstab fehlt, jedes Kind anders ist und sich ständig verändert. Die Erwachsenen sind ganz auf ihr Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen angewiesen, haben aber gleichzeitig Konflikte auszutragen. Dabei kann es bei den Kindern zu Konflikten mit inneren und äußeren Autoritäten, wie den eigenen Eltern, der Umwelt und der Gesellschaft kommen, die der Selbstregulierung widersprechende Einstellungen vertreten. Es ist klar, dass sie dabei »ins Schwimmen geraten«. Ohne intensiven Austausch der Erwachsenen untereinander ist Selbstregulierung immer gefährdet.

### *Selbstregulierung heißt Auseinandersetzung*

Allzu leicht werden Freiheit und Selbstregulierung als utopischer Glückszustand ohne Frustration und Konflikt missverstanden- und damit so getan, als sei es naiv, sie anzustreben.

Eine solche Verzerrung der Realität dient nur dazu, sich die Mühe zu ersparen, die es bedeutet, selbstreguliert leben zu wollen.

Das Zulassen von Selbstregulierung erhöht die Intensität von Erfahrungen und Gefühlen – nicht zuletzt in unlustvollen Konflikten, da der Alltag nicht von Erwachsenen »ver«regelt wird und somit ständig potentielle Reibungspunkte hervorbrechen.

Das selbst organisierte Zusammenleben der Kinder an der »Freien Schule Frankfurt« ist geprägt von Auseinandersetzungen, insbesondere in Form von Aushandlungsprozessen.

---

<sup>19</sup> Vgl. Miller (a. a. O.).



### *Autonome Gruppenprozesse*

Die Verantwortlichkeit Erwachsener zeigt sich gerade darin, dass die Autonomie der Kindergruppe und deren dynamische Prozesse anerkannt werden.

Das ist für Erwachsene ein schwieriger Balanceakt, wenn es darum geht, beim Konflikt zwischen Einzel- und Gruppeninteressen auf die Kraft des Kinderkollektivs zu vertrauen und seine oft unkonventionellen Konfliktlösungen anzuerkennen.

„Unser Ziel ist es – ausgehend vom Prozess der Selbstregulierung – das Leben in der Kindergruppe von den Kindern selbst bestimmen zu lassen. An diesem Prozess der Bedürfnisbefriedigung und des Lernens haben Erwachsene von Anfang an Teil.

In der Kindergartenpädagogik und Grundschulpraxis wird die Gruppe, soweit sie in den pädagogischen Überlegungen überhaupt eine Rolle spielt, oft nur als Transmissionsriemen von vorgegebenen Lernzielen zum einzelnen Kind begriffen: Eine Erleichterung für das Geschäft der Belehrung und eine nützliche Konstruktion für das schulische und spätere Fortkommen des Einzelnen. Der Lehrer, der den ‚Fortschritt‘ des einzelnen Kindes überwacht und beurteilt, bleibt letztlich Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses; er strukturiert und repräsentiert die Gruppe und ist schließlich allein für sie verantwortlich.

Wir hingegen gehen davon aus, dass jedes Kind auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe für sich und gemeinsam mit den anderen Kindern für die Gruppe Verantwortung übernehmen kann. Dies erfordert von den Erwachsenen, Lernen als Kommunikation auf allen Ebenen zu begreifen. Deshalb dürfen nicht nur die vom Lehrer vorgegebene Motivation und Form der Erarbeitung eines Lehrstoffes als Lernen gelten.“<sup>20</sup>

### *Freiheit und Regeln*

*„Freiheit gibt es nur, wenn Kinder sich völlig frei fühlen,  
über ihr eigenes Sozialleben herrschen zu können.“*

*Alexander Sutherland Neill<sup>21</sup>*

Selbstregulierung setzt innere Freiheit voraus und erzeugt Freiheit nach außen. Sie spielt sich nicht allein im Innenleben des isoliert gedachten Individuums ab, sondern entfaltet sich im sozialen Miteinander (selbst-regulierter) Individuen.

---

<sup>20</sup> Freie Schule Frankfurt (1977).

<sup>21</sup> Neill (1970, 25).

Dabei bedürfen Menschen aber entgegen dem weit verbreiteten Vorurteil nicht der Eingrenzung von außen, damit sie von sozialschädlichem oder selbstschädigendem Verhalten abgehalten werden. Tatsächlich ist es die selbstregulierte Freiheit der Mitmenschen, die der Freiheit des Einzelnen natürliche Grenzen setzt.<sup>22</sup> Es handelt sich hier nicht um Grenzen von Selbstregulierung, sondern im Gegenteil um die sozialen Strukturen, die entstehen, wenn Menschen zusammenleben, die dieser Selbstregulierung Raum geben.

Daraus erwachsen auch an der »Freien Schule Frankfurt« Regeln des Zusammenlebens, die von Kindern und Pädagoginnen gemeinsam festgelegt, abgeschafft oder verändert werden, egal ob es sich um die »Hörauf-Regel« in Konfliktsituationen oder um die Regel, »Ruhe beim Mittagessen« einfordern zu dürfen, handelt. Das Forum dafür sind die Hausversammlungen, Gruppenversammlungen und der SchülerInnenrat. Regelverstöße führen dann oft zu heftigen Debatten zwischen Kind und Erwachsenen über Ursachen, Auswirkungen und Verhaltensnormen. Eine solche Diskussion endet nicht selten in einer Auseinandersetzung über den Sinn der Regel und ihre Gültigkeit. Wichtig ist also nicht nur das Einhalten von Regeln, sondern auch die Regelüberschreitung, um zu erfahren, was Sinn und Unsinn von Regeln ausmacht und was ein Verstoß gegen die Regeln auslöst.

*Streit –*

*Raum für Entwicklungen von Konfliktfähigkeit und Konfliktlösungen*

An der »Freien Schule Frankfurt« haben die Kinder Raum, ihre – auch heftigen – verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen zu führen. Konfliktfähige Menschen können sich ihren Wünschen und Gefühlen entsprechend verhalten und dabei gleichzeitig andere respektieren. Bis dieses Ziel erreicht ist, brauchen Kinder viel Zeit zum Erspüren und Erproben ihrer aggressiven Impulse.

In der Regel tragen die Kinder ihre Konflikte selbst aus. Dabei wissen sie, dass andere Kinder oder PädagogInnen beobachtend dabei sind. Dies vermittelt das Gefühl, in Konflikten nicht alleine zu sein. Im Bedarfsfall gewährleisten PädagogInnen einen Prozess, in dem jedes und jeder am Konflikt beteiligte Kind und Erwachsener seinen Standpunkt,

---

<sup>22</sup> Vgl. Miller (1983).

seine Wünsche und seine Forderungen vorbringen kann und in dessen Verlauf alle möglichst eigene Lösungen finden können.

### *Jede(r) ist wichtig! – Mitverantwortung und Mitbestimmung*

Hartmut von Hentig<sup>23</sup> nennt es die Schulpolis:

„Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen polis<sup>24</sup> wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“

Schule darf keine Institution sein, der die Kinder ohnmächtig gegenüber stehen. An der »Freien Schule Frankfurt« können die Kinder deshalb folgende Erfahrungen machen: „Meine Meinung ist gefragt, ist notwendig und hat Einfluss, meine Wünsche werden ernstgenommen, ich kann etwas verändern.“ Deshalb haben Mitbestimmung und Mitverantwortung der Kinder ihren festen Platz im Schulalltag. Der/die Erwachsene hat nicht Recht, weil er/sie erwachsen ist und das Kind hat nicht Recht, weil es ein Kind ist. Beide verhandeln gleichberechtigt.

An der »Freien Schule Frankfurt« haben die Kinder viele Rechte. Grundlage für die Wahrnehmung dieser Rechte ist das eherne Prinzip „Ein Mensch – eine Stimme!“, das heißt: In den Hausversammlungen, die jederzeit von einem Kind und einem/einer PädagogIn zu welchem Thema auch immer einberufen werden können, hat jedes Kind und jede(r) PädagogIn eine Stimme. Debattiert und entschieden wird z. B. über die Regeln des Zusammenlebens an der Schule, wobei die Kinder über mehr Stimmen als die Erwachsenen verfügen. Nur bei einigen wenigen Angelegenheiten, die die Sicherheit der Kinder betreffen, können die PädagogInnen ohne Mitbestimmung der Kinder Regeln aufstellen. Das gilt zum Beispiel für die Abmeldepflicht bei Verlassen der Schule.

Außer der Hausversammlung gibt es noch den SchülerInnenrat, in dem die Kinder ohne Anwesenheit eines Erwachsenen diskutieren und Beschlüsse fällen. Der SchülerInnenrat wird von den SchülerInnen einberufen. Werden im SchülerInnenrat Beschlüsse gefasst, die den Schulalltag betreffen, wird das Thema in der Hausversammlung weiter behandelt. In den drei Gruppen finden Gruppenversammlungen statt, bei denen es um Belange der jeweiligen Gruppe geht (z. B. Schulfahrt, Ausflug, Konflikte).

---

<sup>23</sup> Von Hentig (1993, 181).

<sup>24</sup> polis: im antiken Griechenland der Stadtstaat.



# Handeln statt zu klagen

Barbara Brokamp und Karl-Heinz Imhäuser

Im diesem Beitrag wird eine ganz andere Herangehensweise zur Realisierung der auf der Tagung diskutierten Denkanstöße, Vorträge und Ideen vorgestellt. Wir nennen sie die »Ermutigungs-Strategie«.

Wir wurden durch einen unkonventionellen Beitrag von Reinald Eichholz im Verlauf des Dialogs der Arbeitsgruppe »Konkrete Schritte – wie weiter?« zu dieser Darstellung angeregt. Hierin fragt er unter anderem eine Liste mit folgender Information an, die zur Verbreitung gelangen sollte:

„Welche Veränderungen im System von Bildungseinrichtungen (hier Grundschulen) sind straflos möglich?“

Wir möchten an zwei Beispielen diese Liste eröffnen, um zu weiterer Sammlung von Ermutigungen anzuregen.

Als eine (eigentlich sehr einfache) Leitidee am Beginn dieser Liste gilt die Feststellung einer Bezirksschulrätin, die für sie als Lehrerin, Schulleiterin, lokale Schulaufsicht und in ihrer jetzigen Funktion handlungsleitend ist. Sie sagt, dass sie alles mache, solange ihr keiner sage, dass es verboten sei. Sagt ihr jemand, dass diese oder jene Handlung verboten ist, stelle sie die Frage, was die oder derjenige rät, um von der Verbots- in die Gebotszone zu gelangen. – In der Regel, so ihre Erfahrung, bekomme man so die besten Hinweise, wie das Beabsichtigte auch tatsächlich umgesetzt werden könne.<sup>1</sup>

## *Beispiel für Ermutigung Nummer eins*

Eine Berliner Hauptschule beschloss auf Initiative ihres Schulleiters mit der notwendigen Unterstützung aller schulischen Gremien der Schule im Jahr 1995, das Sitzenbleiben an dieser Schule abzuschaffen. Dies war in dieser Zeit so im Berliner Schulgesetz und seinen Ausführungsbestimmungen nicht vorgesehen. Ernsthaft hat dennoch nie jemand versucht, ihn davon abzubringen. Die zuständige Dienstaufsicht unterstützte ihn und deckte dieses Vorgehen im Gegenteil ausdrücklich.

---

<sup>1</sup> Viele inspirierende Beispiele in dieser Richtung findet man bei Riegel (2004).

P. S.: Dass die damalige singuläre Lösung heute zur Grundlage einer allgemeinen Regelung in der Neufassung des Berliner Schulgesetzes im Jahre 2005 geführt hat, hängt u. a. mit der Tatsache zusammen, dass die Berliner Senatsschulverwaltung klug genug war, in der näheren Vergangenheit den Sachverstand dieses Schulleiters intensiv zu nutzen und ihn in die Senatsschulverwaltung zu befördern, in eine zentrale Verantwortungssituation mit weit reichenden Befugnissen.

### *Beispiel für Ermutigung Nummer zwei*

Ein Schulleiter einer Förderschule begann 1982 mit Unterstützung des schuleigenen Fördervereins den Ankauf von Kleinbussen für mobilen Unterricht. Er wollte nicht künstliche Lebenswelten in die Schule holen, sondern die Schule in den Alltag der größeren, die Schule umgebenden Lebenswelten tragen und damit »mobilen Unterricht« ermöglichen.

Nur, wer sollte solche Busse mit Schülerinnen und Schülern fahren? Die Antwort ist naheliegend: Lehrerinnen und Lehrer. Und so wurde dieses Vorgehen in der Verantwortung des Schulleiters umgesetzt. Dieses Vorgehen war so im damaligen nordrhein-westfälischen Verordnungs- und Richtlinienrahmen nicht vorgesehen und deshalb wurde der betreffende Schulleiter seitens der Schulaufsicht auf diesen Sachverhalt hingewiesen. Bei einem Termin in der Bezirksregierung wurde er dienstlich belehrt, dass dieses außerhalb der geltenden Bestimmungen erfolgende Vorgehen nur durch ein Verfahren der Zustimmung der zuständigen Verwaltungsgerichte über eine Sonderregelung rechtlich möglich und zu legitimieren sei. Aber wie im Beispiel Nummer eins war auch hier die Vorlage eines Verwaltungsjuristen als Grundlage für das nun in Gang kommende Verfahren hilfreich. Es dauerte einige Jahre juristischer Auseinandersetzung bis zum Landesverwaltungsgericht mit bzw. aus Sicht des klagenden Bundeslandes gegen seinen Schulleiter. Aber heute gibt es nach erfolgter Rechtsprechung im Land NRW eine Verordnung, die für alle Schulen des Landes verbindlich die Erlaubnis des Transportes von SchülerInnen durch LehrerInnen im vom Schulleiter vorweggenommenen Regelungsverständnis regelt.

Die von Rainald Eichholz angefragte und hiermit eröffnete Liste sollte, wie die beiden Beispiele nahe legen, ergänzt werden um weitere Ideen von – nennen wir sie »straflosen Veränderungen, für die juristischer Beistand benötigt wird«. Neben konkreten Realisierungsabsichten wird

hiermit auch die Idee des Mit-in-die-Verantwortung-Nehmens von beispielsweise Juristen als Verbündeten für notwendige Veränderungen im Bildungssystem gelebt. Es ist ermutigend zu sehen, wie Bürger – nicht nur als betroffene Eltern – so einen Beitrag zur Demokratisierung einer Schule beitragen können.

### *Fortsetzung der Ermutigungsbeispiele*

Viele weitere Beispiele haben wir in letzter Zeit erleben dürfen, die erwähnenswert sind:

- Ehemalige Dezernenten der oberen Schulaufsicht einer Bezirksregierung stellen sich als Berater für Eltern im Behördendschongel zur Verfügung – zur Verwirklichung demokratischer Rechte.
- Soziale Projekte von Unternehmen suchen die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen.
- Ressourcen der unmittelbaren Nachbarschaft – so zeigen uns erfolgreich damit arbeitende Schulen – sind vielerorts vorhanden und bleiben häufig noch ungenutzt.

Unser Ziel sollte es sein, eine Liste mit solchen ermutigenden Beispielen zu erstellen und zu publizieren. Eine solche Liste gehört u. a. in die Hände junger Menschen, die sich für die Ausübung pädagogischer Berufe an Universitäten ihr Rüstzeug erwerben. So sind Lehrerausbildungsstätten in Verbindung mit Weiterbildungsinstituten der geeignete Ort, an dem entsprechende Ermutigungen gesammelt und fortlaufend ergänzt weitergegeben werden können.

Solche Listen beziehen sich – und hier schließt sich der Kreis – auf das im Tagungsbeitrag von Hans Werner Heymann aufgezeigte Spannungsverhältnis von Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn. Die Listen könnten, bezogen auf beide Modalitäten, hilfreich sein, den Verantwortlichen im Bereich der (Grund-)Schule einen Horizont für das Eröffnen neuer Handlungsspielräume zu zeigen. Durch verantwortlich handelnde MitarbeiterInnen, die sich diesem demokratischen Gestaltungswillen der Würdigung und Wertschätzung von Vielfalt verpflichten, werden Kindern in Schulen neue Wahlmöglichkeiten entstehen, damit ihre Bereitschaft zur Veränderung im gemeinsamen und eigenen, demokratisch gewollten Lebensraum eher zu- als abnimmt, d. h. Neugier stimuliert wird,



- ihre Kompetenz zur Lösungsfindung im eigenen und gemeinsamen, demokratisch gewollten Lernraum eher zu- als abnimmt, d.h. Eigenverantwortung gefördert wird,
- die Summe ihrer Verhaltensmöglichkeiten in beiden Räumen eher zu- als abnimmt, d. h. Ausprobieren provoziert wird.<sup>2</sup>

Auch bei diesem Zitat haben wir uns eines Ermutigers bedient, eines Organisationsberaters, dessen Aussagen sich gut auf Bildungseinrichtungen übertragen lassen. So zeigt sich, wo wir Pädagogen Ermutiger finden: Beim Blick über den Zaun!

Zurück zum Titel unseres anderen Beitrags in diesem Band: Wo waren wir stehen geblieben? Und: Wer übernimmt die Verantwortung mit beharrlicher Energie für diese »Arbeit im System«? Unsere Antwort: Jede/r situativ an dem Ort, wo sie/er bereit ist, durch eigene Entscheidung für die dargestellten Haltungen und Werte konkret Verantwortung für deren Umsetzung zu übernehmen, die Mühe für die Bereitschaft willkommen zu heißen und zu schätzen, Übereinstimmung über das Unabstimmbare fortwährend auszuhandeln. So kann das zur Abstimmung frei werdende aus Dialogerfahrung resultieren und Abstimmung sich nicht zur überstimmenden Machterfahrung umkehren.

---

<sup>2</sup> Vgl. Kruse (2005, 209f).





Zuletzt



# Über die AutorInnen des Buches

Auf den folgenden Seiten werden den Leserinnen und Lesern die Personen, die hinter den Beiträgen dieses Bandes stehen, kurz vorgestellt. Wir haben dafür alle AutorInnen gebeten, ein Foto, einige Eckdaten ihrer beruflichen Ausbildung und ihren persönlichen Bezug zum Thema »Demokratische Grundschule« (*kursiv gedruckt*) sowie eine Kontaktadresse einzureichen. Bereits für die Tagung im September 2007 entstand so ein erstes »Who-is-Who«, weshalb wir keine Garantie für die Aktualität aller Daten übernehmen können. Anschließend hieran folgt eine Übersicht über die TagungsteilnehmerInnen und das Team, welches die Tagung zusammen mit Hans Brügelmann organisiert und realisiert hat.



Axel Backhaus

Axel Backhaus, Jahrgang 1973, ist Grundschullehrer und zurzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im Projekt LUST-3 in der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen tätig.

*Über die Auseinandersetzung mit offenem Unterricht und Demokratischen Schulen und über die aktive Tätigkeit auf Abenteuer-spielplätzen mit partizipativen Strukturen kam ich zu dem Thema Demokratie in der Schule.*

Kontakt: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
backhaus@paedagogik.uni-siegen.de



Horst Bartnitzky

Horst Bartnitzky, Jahrgang 1940, ist pensionierter Volksschullehrer. Seit 2000 ist er Vorsitzender des Grundschulverbandes.

*Während der Berufsjahre und bis heute Arbeit auf zwei Feldern:*

*a) Beteiligung der Schüler/innen an Entscheidungen im Unterricht, Entwicklung von Formen und Möglichkeiten zum „demokratischen Sprechen“ (Fachschwerpunkt: Deutsch);*

*b) Abkehr vom selektiven Schulsystem: integrative Schule für die Dauer der Pflichtschulzeit.*

Kontakt: Heinrich-Albrod-Str. 54, 47249 Duisburg  
horst.bartnitzky@gmx.de



Silvia-Iris Beutel

Silvia-Iris Beutel, Jahrgang 1961, ist Sekundarstufenlehrerin und derzeit Professorin im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (FB 12) der Universität Dortmund.

*Langjährige Mitarbeit in der Jury des Förderprogramms Demokratisch Handeln.*

Kontakt: Tannenstr. 34, 44225 Dortmund  
sbeutel@fb12.uni-dortmund.de



Manuela du Bois-Reymond

Manuela du Bois-Reymond, Jahrgang 1940, ist Erziehungswissenschaftlerin und Bildungssoziologin. Die mittlerweile emeritierte Professorin der Universität Leiden (NL) ist Mitarbeiterin des europäischen Forschernetzwerks EGRIS.

*Ich arbeite seit vielen Jahren zu den Themen Schule und Lernen.*

Kontakt: Zijlsingel 40, NL-2315 KD Leiden  
 dubois@fsw.leidenuniv.nl



Erika Brinkmann

Erika Brinkmann, Jahrgang 1952, ist Grundschullehrerin und zurzeit als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd tätig.

*Mitgründung und -aufbau der Lernwerkstatt »Büffelstübchen«, in Veröffentlichungen und auf Fortbildungen fachdidaktisch begründete Versuche, den Kinder möglichst viel Mitsprachrecht im Unterricht und Raum für das Einbringen ihrer Interessen zu eröffnen.*

Kontakt: Schloss Laubach, 73453 Abtsgmünd  
 erika.brinkmann@ph-gmuend.de



Barbara Brokamp

Barbara Brokamp, Jahrgang 1955, ist für Stiftungsmanagement und Projektentwicklung der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zuständig.

*Projekte der Stiftung.*

Kontakt: Raiffeisenstr. 2, 53113 Bonn  
 b.brokamp@montag-stiftungen.de



Hans Brügelmann

Hans Brügelmann, Jahrgang 1946, ist studierter Jurist und Erziehungswissenschaftler. Seit 1993 ist er Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik im FB 2 der Universität Siegen.

*Politische Bildung in der Grundschule (seit 1968 in England) und Öffnung des Unterrichts für die Mitbestimmung der SchülerInnen (seit 1972).*

Kontakt: Im Unteren Buden 5B, 57250 Netphen  
 oase@paedagogik.uni-siegen.de



Frido Brunold

Frido Brunold, Jahrgang 1957, ist Grund- und Hauptschullehrer und Lehrbeauftragter am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Meckenbeuren/Bodensee. Derzeit ist er Rektor und Schulleiter der Freien Schule Allgäu in Wangen.

*1. Preisträgerschule 2002 des Grundschulverbandes für »Demokratie in der Schule«, Fortführung und Ausweitung dieses demokratischen Weges an den staatlichen Schulen aufgrund deren PISA-Reaktionen war nicht mehr wie gewünscht möglich. Deshalb Beurlaubung aus dem Staatsdienst und Gründung und Leitung einer privaten Schule für alle Kinder seit 2006.*

Kontakt: Auf der Höhe 7, 88167 Stiefenhofen  
stiefi@aol.com



Karlheinz Burk

Karlheinz Burk, Jahrgang 1941, ist Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Ausbildungsleiter in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, Referatsleiter im Hessischen Kultusministerium und Hochschullehrer für Grundschulpädagogik und -didaktik an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt.

*Als Fachreferent des Grundschulverbandes zu Fragen der Schulentwicklung und Schulgestaltung diverse Veröffentlichungen vor allem in der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«.*

Kontakt: Altvaterstraße 3, 60437 Frankfurt  
k.burk@em.uni-frankfurt.de



Thomas Coelen

Thomas Coelen, Jahrgang 1966, ist Lehrer und vertritt derzeit eine Professur für Sozialpädagogik an der Universität Siegen.

*Theorieüberlegungen zu Ganztagsbildung und Demokratiepädagogik.*

Kontakt: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
coelen@erz-wiss.uni-siegen.de



Babette Danckwerts

Babette Danckwerts, Jahrgang 1959, ist Grundschullehrerin und seit 1999 Schulleiterin an der Friedrich von Bodelschwingh-Schule (Gemeinschaftsgrundschule der Stadt Kreuztal).

*Die Schule bemüht sich um ein demokratisches Miteinander und ist in diesem Punkt auf dem Weg.*

Kontakt: Meilerstr. 47, 57074 Siegen  
bdanckwerts@web.de





Rainer Deimel

Rainer Deimel, Jahrgang 1953, ist Diplom-Sozialpädagoge und systemischer Berater. Zurzeit arbeitet er als Bildungsreferent im ABA Fachverband Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e. V.

*Beschäftigung mit traditionellen Schulen, »alternativen« Schulen, demokratischen Schulen, Zensuren als Demotivations-Instrument, Schulen als weitgehend demokratiefreie Zonen usw.*

Kontakt: Zellerstraße 6, 45711 Datteln  
rainerdeimel@aba-fachverband.org



Johannes Doll

Johannes Doll, Jahrgang 1959, Diplompädagoge, Diplomtheologe, arbeitete als Lehrer und Koordinator des zweisprachigen Zweigs der Pastor Dohms Schule in Porto Alegre, Brasilien (1990-1996). Seit 1996 ist er Professor für Allgemeine Didaktik an der Bundesuniversität von Rio Grande do Sul.

*Aus der Wahrnehmung vielfältiger Unterschiede, in der Schule wie in der Gesellschaft (deutsch-brasilianisch, Kinder-Erwachsene, arm-reich, Lehren-Lernen, etc.), hat sich für mich der Dialog als die entscheidende Basis für pädagogisches Handeln herausentwickelt, was ich auch versuche, in der Lehrerbildung weiterzugeben.*

Kontakt: johannes.doll@ufrgs.br



Rainer Domisch

Rainer Domisch, Jahrgang 1945, ist Lehrer für Englisch und Deutsch. Er arbeitet seit 2002 beim Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland.

*Jahrelange Arbeit an der Deutschen Schule in Helsinki (Aufbau zur Ausbildungsschule für Lehrer im Ausland), Mitarbeit in der Lehrerfortbildung des Landes BW, Lehrplanentwicklung.*

Kontakt: rainer.domisch@oph.fi



Wilhelm Dressler

Wilhelm Dressler ist Dozent für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg mit dem Schwerpunkt Bildungsphilosophie.

Kontakt: Alsterdorfer Str. 107, 22299 Hamburg  
w.e.dressler@web.de



Rainald Eichholz

Reinald Eichholz, Jahrgang 1939, ist studierter Rechtswissenschaftler und ehemaliger Kinderbeauftragter der Landesregierung NRW.

*Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland (Mitglied der Koordinierungsgruppe der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland).*

Kontakt: Oberer Eickeshagen 10, 42555 Velbert



Insa Fooker

Insa Fooker, Jahrgang 1947, ist Diplom-Psychologin und derzeit Professorin für Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungspsychologie im FB 2 der Universität Siegen.

*Ich beschäftige mich mit vielen Bereichen kindlicher Entwicklung, so auch mit sozialer und moralischer Entwicklung.*

Kontakt: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
fooker@psychologie.uni-siegen.de



Harald Gottschalk  
Freie Schule Frankfurt

Harald Gottschalk, Jahrgang 1973, ist Diplom-Pädagoge. Er ist seit 2001 Geschäftsführer und seit 2004 auch Vater an der Freien Schule Frankfurt.

Kontakt: Freie Schule Frankfurt  
Vogelweidstr. 3, 60596 Frankfurt/Main  
info@freieschulefrankfurt.de



Wolfgang Harder

Wolfgang Harder, Jahrgang 1939, ist Gymnasiallehrer und derzeit in der Koordination des Schulverbunds »Blick über den Zaun« tätig.

*Berufserfahrungen: Laborschule/Oberstufen-Kolleg, KM Düsseldorf, Odenwaldschule, LEH-Vereinigung, Universität Jena, »Blick über den Zaun«.*

Kontakt: Im Schüle 12, 70192 Stuttgart  
wolfgang.harder@arcor.de



Andreas Hartinger

Andreas Hartinger, Jahrgang 1967, ist Grundschullehrer und zurzeit als Hochschullehrer für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg beschäftigt.

*Über meine (vorwiegend empirisch-wissenschaftlich ausgerichtete) Beschäftigung mit dem Thema Öffnung von Unterricht wurde ich zu dieser Tagung eingeladen.*

Kontakt: Kreppenstraße 4e, 86356 Neusäß  
andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de



Birger Hartnuß

Birger Hartnuß, Jahrgang 1968, ist seit 2007 Referent in der Leistelle »Bürgergesellschaft und Ehrenamt« in der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz, von 2002 bis 2007 war er als wissenschaftlicher Referent am Aufbau des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement (BBE) beteiligt; zuvor war er Referent im Sekretariat der Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« des 14. Deutschen Bundestages und forschte zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule an den Universitäten Halle/Saale und Greifswald

*Arbeitsschwerpunkte: bürgerschaftliches Engagement, Partizipation, Bildung, Kooperation von Jugendhilfe und Schule.*

Kontakt: birger.hartnuss@stk.rlp.de



Dieter Hermann

Dieter Hermann, Jahrgang 1950, ist Lehrer und Journalist. Er leitet zurzeit die Glocksee-Schule in Hannover.

*Gründung der Glocksee-Schule als Antwort auf autoritäre, nicht demokratische Strukturen der Regelschule.*

Kontakt: Am Lindenhof 14, 30519 Hannover  
dieter.hermann@glockseeschule.de



Anne Höfer

Anne Höfer, Jahrgang 1965, ist Grundschullehrerin mit Montessori-Diplom. Derzeit ist sie Klassenlehrerin eines 4. Schuljahres an der Friedrich-von-Bodelschwingh-Grundschule in Kreuztal-Buschhütten.

*Wer Kinder ernst nimmt, will und kann nicht anders.*

Kontakt: Diesterwegstr. 25, 57250 Netphen  
hoefer.netphen@t-online.de





Walter Hövel

Walter Hövel, Jahrgang 1949, ist Lehrer für die Schulklassen 1 bis 12. Derzeit ist er Leiter der Grundschule Harmonie in Eitorf und nimmt Lehraufträge an Hochschulen und Universitäten wahr.

*Über die Freinet-Pädagogik bis zum Aufbau einer eigenen Schule eine jahrzehnte lange Auseinandersetzung mit Lernen und Demokratie.*

Kontakt: Walter Hövel, Hecke 15, 53783 Eitorf  
grundschule.harmonie@web.de



Karl-Heinz Imhäuser

Karl-Heinz Imhäuser, Jahrgang 1958, ist Sonderschullehrer und momentan im Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft tätig.

Kontakt: Raiffeisenstr. 2, 53113 Bonn  
kh.imhaeuser@montag-stiftungen.de



Simone Knorre

Simone Knorre, Jahrgang 1979, ist Grundschullehrerin und Diplom-Sozialpädagogin. Sie arbeitet derzeit an einer Siegerländer Grundschule sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen.

*In beiden pädagogischen Ausbildungen beschäftigte ich mich mit dem Thema Mitbestimmung; die Tätigkeit in der Regelschule sowie einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit partizipativen Strukturen stellt einen ständigen Kontrast dar, durch den ich intensiv über Veränderung von Schule nachdenke.*

Kontakt: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
knorre@paedagogik.uni-siegen.de



Stephan Maykus

Stephan Maykus, Jahrgang 1971, ist wissenschaftlicher Angestellter und Leiter des Arbeitsbereiches »Jugendhilfe und Schule« im Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA) in Münster.

*Partizipation und Anregung zur Eigentätigkeit sind wichtige Maximen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie ist verstärkt Partner von Schulen, die sich ganztätig organisieren und partizipative Strukturen ausbauen wollen. Ganztagschule als Kooperationsprojekt mit der Kinder- und Jugendhilfe ist mein Bezug zum Thema.*

Kontakt: Institut für soziale Arbeit e. V.  
Geschäftsstelle Friesenring 32/34, 48147 Münster  
stephan.maykus@isa-muenster.de



Melanie Moskopp

Melanie Moskopp, Jahrgang 1980, ist Referendarin im ersten Ausbildungsjahr an der Grundschule Harmonie in Eitorf.

*Über die Auseinandersetzung mit offenem Unterricht und Demokratischen Schulen kam ich zu dem Thema Demokratie in der Schule.*

Kontakt: melanienmoskopp@gmx.de



Christian Palentien

Christian Palentien, Jahrgang 1969, ist Diplom-Pädagoge und leitet derzeit den Arbeitsbereich »Bildung und Sozialisation« an der Universität Bremen.

*Partizipationsdebatte, insbesondere unter dem Gesichtspunkt sozialer Benachteiligungslagen; Selektion durch Partizipation; Bildung.*

Kontakt: Am Dammacker 11 L, 28201 Bremen  
palentien@uni-bremen.de



Falko Peschel

Falko Peschel, Jahrgang 1965, ist Grundschullehrer und Erziehungswissenschaftler. Er arbeitet als Lehrer und nimmt Lehraufträge an den Universitäten Bremen, Koblenz, Köln und Siegen wahr.

*Veröffentlichte Konzeption Offener Unterricht, Konzept der Freien Bildungsschule Harzberg*

Kontakt: Am Harzberg 1, 32676 Lügde  
falko.peschel@uni-koeln.de



Pia-Maria Rabensteiner

Pia-Maria Rabensteiner, Jahrgang 1959, ist Volks-, Haupt- und Sonderschullehrerin und hat derzeit die Leitung der Servicestelle: Bildungsk Kooperationen und internationale Kontakte an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Österreich inne.

*Jahrelange Beschäftigung mit Reformpädagogik und Demokratie-Lernen; Umsetzung freinet-pädagogischer Techniken sowohl in der Theorie als auch in der Praxis mit Schüler/innen, Student/innen und in der Schulleitung.*

Kontakt: Pädagogische Hochschule Kärnten,  
A-9022 Klagenfurt, Österreich  
rabensteiner@schule.at



Zoë Readhead

Zoë Readhead, Jahrgang 1946, ist ehemalige Schülerin der Summerhill School, die ihr Vater 1921 in Suffolk/England gründete. Seit 1985 ist sie selbst Leiterin der Schule. Summerhill gilt als älteste demokratische Schule der Welt.

Kontakt: Summerhill School, Leiston, Suffolk IP16 4HY, UK  
zoe@summerhillscholl.co.uk



Carsten Rohlfs

Carsten Rohlfs, Jahrgang 1974, ist Grundschullehrer und momentan als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Habilitand an der Universität Bremen tätig.

*Beschäftigung mit den Themen »Demokratie im Klassenzimmer« und »Reformschulen«.*

Kontakt: Rembrandtstraße 18, 28209 Bremen  
crohlfs@uni-bremen.de



Michael Sappir

Michael Sappir, Jahrgang 1988, ist ehemaliger Schüler der Jerusalem Sudbury School und studiert derzeit Philosophie in Leipzig.

*Ich bin Mitbegründer und Absolvent der demokratischen Schule Sudbury Jerusalem und unterstütze den Weg Sudburys als den besten Weg Kinder sich erziehen zu lassen.*

Kontakt: msappir@gmail.com



Elena Schiemann

Elena Schiemann, Jahrgang 1984, hat das 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Schwerpunkt Grundschule) abgeschlossen und ist wissenschaftliche Hilfskraft in der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen.

*Durch Praktika, Studium und Familie habe ich offene Unterrichtsformen und demokratische Schulen kennen und schätzen gelernt und wurde verstärkt auf das Thema Kinderrechte aufmerksam.*

Kontakt: Lessingstr. 34, 50825 Köln  
elena\_schiemann@gmx.de





Sabine Schneider

Sabine Schneider, Jahrgang 1971, ist Grundschullehrerin.

*Die positiven Erfahrungen, die ich mit Kindern machen durfte, die über ihre mehrjährige Grundschulzeit selbst-bestimmt ihre Lernwege beschritten, bestärken mich darin, demokratische Strukturen in allen Schulstufen anzuregen, damit unsere Verpflichtung zur Demokratie überdacht, beachtet und der Umgang mit demokratischen Strukturen im Unterricht greifbarer wird.*

Kontakt: Rensdorfstraße 5, 57290 Neunkirchen  
to\_bineschneider@gmx.de



Mario Stadelmann

Mario Stadelmann, Jahrgang 1961, ist Physiotherapeut.

Zurzeit beschäftigt er sich mit Lernortgründung, Schulberatung, Personalentwicklung und Unternehmensentwicklung (ScolaNova).

*»Schule« ist out, »lernen überall« in. Wir benötigen keine Schule, sondern humanitäre = demokratische Austauschkulturen; das erfordert Platz für den Einzelnen und eine Kultur, die schützt, für alle.*

Kontakt: Thünen 30a, 28876 Oyten  
info@mariostadelmann.de



Martin Wilke

Martin Wilke, Jahrgang 1980, ist Diplom-Politikwissenschaftler und im Vorstand von Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e. V. und in der Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä. aktiv.

*Ich habe das Sudbury-Schulkonzept durch Übersetzung von Büchern und Texten sowie durch eine DVD im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht. Ich bin auch Gründungsmitglied der Berliner Sudbury-Schulgründungsgruppe.*

Kontakt: Storkower Str. 78, 10409 Berlin  
martin.wilke@gmx.net



Ursula Winklhofer

Ursula Winklhofer ist Kommunikationswissenschaftlerin und Diplom-Sozialpädagogin. Sie arbeitet derzeit als wissenschaftliche Referentin im deutschen Jugendinstitut München.

*Forschungsarbeiten zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen.*

Kontakt: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München; ursula.winklhofer.dji@bmfsfj.bund.de

# Die TeilnehmerInnen und das Team der Tagung

Backhaus, Axel; Siegen  
Bambach, Heide; Hamburg  
Bartnitzky, Horst; Duisburg  
Bauder-Zutavern, Brigitte; Mannheim  
Begler, Jörg; Siegen  
Behnken, Imbke; Siegen  
Bernshausen, Janina; Siegen  
Beutel, Silvia-Iris; Dortmund  
Bois-Reymond, Manuela du;  
Leiden (NL)  
Brinkmann, Erika; Schwäbisch Gmünd  
Brinkmann, Lisa; Siegen  
Brokamp, Barbara; Bonn  
Brügelmann, Hans; Siegen  
Coelen, Hendrik; Siegen  
Coelen, Thomas; Siegen  
Deimel, Rainer; Dortmund  
Eichholz, Rainald; Velbert  
Flohren, Helen; Siegen  
Fooker, Insa; Siegen  
Franzkowiak, Thomas; Siegen  
Harder, Wolfgang; Stuttgart  
Harms, Leonie; Siegen  
Hartinger, Andreas; Augsburg  
Hartnack, Keren; Siegen  
Hecker, Ulrich; Moers  
Hermann, Dieter; Hannover

Herrndorf, Judith; Siegen  
Heymann, Hans Werner; Siegen  
Imhäuser, Karl-Heinz; Bonn  
Knorre, Simone; Siegen  
Lenger, Stefanie; Bonn  
Moser, Markus; Kirchzarten  
Moskopp, Melanie; Bonn  
Müermann, Britta; Siegen  
Müller-Naendrup, Barbara; Siegen  
Peschel, Falko; Lügde  
Rabensteiner, Pia-Maria;  
Klagenfurt (A)  
Rohlf, Carsten; Bremen  
Roth, Sara; Siegen  
Sappir, Michael;  
Tel Aviv (ISR)/Leipzig  
Schiemann, Elena; Siegen  
Schmalz, Angelika; Reichshof  
Schneider, Sabine; Netphen  
Stadelmann, Mario; Bremen  
Ufer, Inge; Siegen  
Uhrig-Lüer, Charlotte; Mannheim  
Wagener, Anna Lena; Siegen  
Wilke, Martin; Berlin  
Winklhofer, Ursula;  
München/Bonn



## Vielen Dank dem Tagungsteam

### Hintere Reihe (v. l.):

Jörg Begler, Keren Hartnack, Axel Backhaus, Hendrik Coelen, Janina Bernshausen, Lisa Brinkmann.

### Vordere Reihe (v. l.):

Leonie Harms, Simone Knorre, Anna Lena Wagener, Inge Ufer, Elena Schiemann und Helen Flohren.

# Eine »stellvertretende Erfahrung« der Tagung<sup>1</sup>

Wolfgang Harder

Ich möchte es heute Morgen nicht mit Karl Valentin halten - „Es ist zwar schon alles gesagt, aber noch nicht von allen“ -, und schon gar nicht will ich eine Art Tagungskritik vortragen. Ich möchte mich vielmehr am ersten Teil der Rückmelderunden bei »Blick über den Zaun« orientieren, der immer unter der Überschrift steht: „Was ich sehr gern von hier mitnehme.“ (Auf den zweiten Teil – „Was ich gern hier zurück lasse“ – verzichte ich. Aus Zeitgründen. Und aus Mangel an Beispielen.)

Vorab aber will ich meine Bewunderung und meinen Dank für die Ausrichtung dieser Tagung aussprechen. Beides geht zuallererst an Hans Brügelmanns Vorbereitungsarbeit, in deren Verlauf er u. a. aus einer Reihe höchst heterogener schriftlicher Vorab-Statements einzelner TagungsteilnehmerInnen eine spannende fiktive Debatte mit einer reichen Palette von 22 Voten gemacht hat, die dem Thema Fundament, Kontur und Farbe gegeben haben.<sup>2</sup> Als dieses sehr nützliche Papier fertig war, hat er mir in einer E-Mail aufseufzend geschrieben: „...wir haben noch nie eine Tagung so gut vorbereitet – mir ist ganz mulmig zumute.“

Bewunderung und Dank aber natürlich auch

- an die ganze »Oase«, die ich bisher immer nur mit »virtuell« und »Fata Morgana« assoziiert hatte, jetzt aber mit ihrer Wärme, Herzlichkeit und gastfreundlichen Bedachtheit sehr real kennen und schätzen gelernt habe. Dank also an das ganze Team um Elena Schiemann, die mir im Vorfeld so freundlich wie nachsichtig erklärt hatte, dass und warum es sich bei »figs-demo« durchaus nicht um eine Feigendemonstration handele.
- für das Konzept, das sehr viele sehr unterschiedliche Menschen zusammengeführt – mit Reinhard Kahl zu sprechen: die Intelligenz der Praxis mit sich selbst ins Gespräch gebracht – hat. Methodisch neu waren dabei für mich die Zweiergespräche über Statement-Listen. Das werde ich bei passender Gelegenheit sofort nachmachen.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag entstammt einem abschließenden Statement zur Tagung »Demokratische Grundschule«, um das Wolfgang Harder am letzten Tagungstag gebeten wurde. Der Text ist in voller Länge abrufbar unter [www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de) [Anm. d. Hrsg.].

<sup>2</sup> Eine überarbeitete Version dieser »fiktiven Diskussion« ist in diesem Band zu finden [Anm. d. Hrsg.].



- für die Kombination mit der Ehrenpromotion, die eine Basis für die ganze Tagung darstellte: menschlich-atmosphärisch mit der Laudatio auf Frau Bartnitzky (wie gern wäre mir das bei vergleichbaren Redeanlässen auch einmal eingefallen!); inhaltlich mit dem in der Tat fundamentalen – und fulminanten – Vortrag von Horst Bartnitzky.<sup>3</sup>

Dank schließlich an Sie alle für die freundliche Aufnahme, die ich hier gefunden habe, obwohl ich doch gar kein Grundschulexperte, sondern nur der Primarstufe sehr verbunden bin als ehemaliges »mitarbeitendes Familienmitglied« von Johanna Harder in Bielefeld.

---

<sup>3</sup> Horst Bartnitzkys Vortrag im Rahmen der Ehrenpromotion ist als Beitrag in diesem Band zu finden [Anm. d. Hrsg.].

## Wir danken

- der Universität Siegen, die die Infrastruktur, und insbesondere dem Fach Musik, das uns diesen schönen Raum zur Verfügung gestellt hat;



- dem Fachbereich 2, der uns finanziell, vor allem aber inhaltlich über den Fachbereichsrat bei der Vorbereitung der Ehrenpromotion von Horst Bartnitzky unterstützt hat;



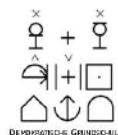
von links nach rechts:

Kurt Sokolowski, Prodekan des Fachbereichs 2, Universität Siegen;  
Hans Brügelmann; Dr. h. c. Horst Bartnitzky.

- weiteren finanziellen Förderern wie
  - der Software-Stiftung in Darmstadt, der Hans Brügelmann durch die Zusammenarbeit im Kuratorium der Zukunftsstiftung Bildung verbunden ist;
  - der Montag-Stiftung in Bonn, der wir vor allem eine unbürokratische Förderung unseres Langzeitprojekts »Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext« verdanken;
  - der Sozialakademie Siegen in Kooperation mit unserem Promotionsstudiengang INEDD, die ebenfalls einen großzügigen Zuschuss gegeben haben;
  - Opel Hoppmann hier in Siegen, einem mittelständischen Unternehmer, der nicht nur beispielhafte Mitbestimmungsmöglichkeiten seiner Mitarbeiter im Unternehmen, sondern auch durch eine eigene Stiftung Demokratie-Projekte fördert.

Besonders hervorzuheben aber ist die Grundfinanzierung dieser Tagung durch das FIGS, das „Forschungsinstitut für Geistes- und Sozialwissenschaften“, eine bewundernswerte Einrichtung dieser Universität, die über Vorträge, Gastprofessuren und eben solche Tagungen wie die unsere schon viele Jahre den interdisziplinären Austausch fördert.

Die HerausgeberInnen.



„... [in unserer Schule]  
sind die Kinder gleichberechtigt.“

(Neill 1965)

„Wir haben Jugendlichen demokratisches Denken und  
Handeln abverlangt, bevor sie entwicklungspsychologisch  
die innere Reife besitzen.“

(Bueb 2006)

ag primarstufe und figs  
mit Unterstützung von figs – inedd – montag stiftung

**TAGUNG DEMOKRATISCHE GRUNDSCHULE**  
**UNIVERSITÄT SIEGEN 19.-21. SEPTEMBER 2007**

[www.demokratische-grundschule.de](http://www.demokratische-grundschule.de)

opel hoppmann – software ag-stiftung – dfl





## - Literaturverzeichnis -

- ABA-Fachverband - Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Hrsg.): I-Punkt. Informationsdienst des Fachverbands ABA: Dortmund.  
 → [www.aba-fachverband.org/?id=9](http://www.aba-fachverband.org/?id=9) [Abruf am: 22.02.2008].
- Abendschön, S. (2007): Demokratische Werte und Normen. In: Deth, u. a. (2007, 161-203).
- Abendschön, S./Vollmar, M. (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder 'Demokratie leben lernen'? In: Deth, u. a. (2007, 205-223).
- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben.“ Materialien zur Bildungsforschung Bd. 19. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung: Frankfurt.
- Ackermann, P. (1973): Politisches Lernen in der Grundschule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung. Kösel Verlag: München.
- Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Claußen, u. a. (1996, 91-100).
- Adorno, T. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Aepkers, M./Liebig, S. (2002): Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen. Band 4 der Reihe Basiswissen Pädagogik, hrsgg. von Manfred Bönsch und Astrid Kaiser. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert (2004, 256-277).
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München.
- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (1993): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Beltz: Weinheim • Basel.
- Alderson, P./Arnold, S. (1999): Civil Rights in Schools 1996-1998. Final Report to ESRC March 1999. Institute of Education/University: London.  
 → [www.ioe.ac.uk/ssru/reports/Civil\\_rights\\_in\\_schools\\_end\\_project\\_report\\_1999.pdf](http://www.ioe.ac.uk/ssru/reports/Civil_rights_in_schools_end_project_report_1999.pdf) [Abruf am: 6.12.2007].
- Allen, G. L./Kirsic, K. C./Spilich, G. J. (1997): Children's political knowledge and memory for political news stories. In: *Child Study Journal*, Vol. 27, No. 3, 163-176.
- Alt, C. (2004): Lebenswelten von Kindern – mit ihren Augen gesehen. Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel. In: *DJI-Bulletin* 67, Sommer 2004, 4-7.
- Alt, C. (Hrsg.) (2005/2007): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Alt, C./Teubner, M./Winklhofer, U. (2005): Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 15. Jg., H. 41, 24-31.
- Andolina, M. W./Jenkins, K./Keeter, S./Zukin, C. (2002): Searching for the meaning of youth civic engagement: Notes from the field. In: *Journal of Applied Developmental Science*, Vol. 6, No. 4, 189-195.  
 → s. a. <http://pollcats.net/downloads/searching.pdf> [Abruf am: 06.02.2008].
- Appel, St., in Zusammenarbeit mit Rutz, G. (1998): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Appleton, M. (2000): Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. Herausgegeben von Falko Peschel. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Arndt, A. (1961): Demokratie als Bauherr. In: *Anmerkungen zur Zeit*, H. 6, Akademie der Künste: Berlin.
- Arnoldt, B. (2007a): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, u. a. (2007, 86-105).

- Arnoldt, B. (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, u. a. (2007, 123-136).
- Aronfreed, J. (1968): Conduct and conscience. Academic Press: New York.
- Avery, P. G. (2002): Political tolerance, democracy and adolescents. In: Parker (2002, 113-130).
- Bacher, J./Winklhofer, U./Teubner, M. (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt (2007, 271-298).
- Backhaus-Maul, H./Olk, T. (2000): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt. Eine empirische Studie im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt. Martin-Luther-Universität: Halle.
- Bakan, D. (1966): The duality of human existence. Beacon Press: Boston.
- Baldi, S./Perie, M./Skidmore, D./Greenberg, E./Hahn, C. (2001): What democracy means to ninth graders: U. S. results from the international IEA civic education study. National Center for Education Statistics: Washington D. C.  
→ [www.nces.ed.gov/programs/quarterly/vol\\_3/3\\_2/q5-1.asp](http://www.nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_3/3_2/q5-1.asp) [Abruf am: 6.12.2007].
- Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.) (1997): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Band 7. Libelle: CH-Lengwil.
- Bambach, H. (2007): Unterricht ist nicht genug. In: *Grundschule aktuell*, H. 98.
- Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Schönknecht, G. (Hrsg.) (2005/2006/2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 119/121/123. Der Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Barton, K. C./McCully, A. W./Marks, M. J. (2004): Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 1, 70-90.
- BdJA e. V. (Hrsg.): Offene Spielräume. Zeitschrift des Bunds der Jugendfarmen und Aktivspielplätze: Stuttgart.  
→ [www.bdja.org/offspiel.htm](http://www.bdja.org/offspiel.htm) [Abruf am: 22.02.2008].
- Beck, G. (1972): Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Hirschgraben Verlag: Frankfurt.
- Beck, G. (1973): Autorität im Vorschulalter. Beltz: Weinheim • Basel.
- Beck, G. (1973ff.): Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung in der Grundschule. Frankfurt a. M.
- Beck, G. (1991): Wie Kinder sich Moral aneignen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 5. Jg., H. 50, 4-5.
- Beck, G. (1998): Kinder lernen mit- und voneinander. Soziales Lernen in der Grundschule. In: Brügelmann (1998b, 127-138).
- Beck, G./Scholz, G. (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Rowohlt: Reinbek.
- Beck, G./Scholz, G. (1996): Demokratie lernen in der Grundschule? In: *Die Grundschulzeitschrift*, 10. Jg., H. 100, 18-21.
- Behnken, I./Beisenkamp, A./Hunsmann, M./Kenn, S./Klößner, C./Kühn, D./Maschke, S./Stecher, L./Wenzel, L./Zimmermann, M./Zinnecker, J. (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Befragung zum 8. Kinder und Jugendbericht des Landes NRW (im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder). Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung der Universität (SIZE): Siegen/ProKids: Herten.  
→ [www.size-siegen.de](http://www.size-siegen.de) [Abruf am: 20.2.2008].
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Behrmann, G. C. (1969): Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik. In: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, 14. Jg., H. 3, 145-160.
- Bellers, J./Hufnagel, G. (Hrsg.) (1998): Grenzen der Macht. Festschrift für Wolfgang Perschel. Politikwissenschaft, Band 52. Lit Verlag: Münster.



- Bennett, S. F./Soule, S. (2005): We the people. The citizen and the constitution. 2005 finalists' knowledge of and support for American democratic institutions and processes. Center for Civic Education: Calabasas, CA.  
 → [www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/c6/14.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/c6/14.pdf) [Abruf am: 27.11.2007].
- Berger, G. (2007): Rechtlicher Rahmen für die Mitwirkung in der Kommune. In: Bertelsmann Stiftung (2007, 115-127).
- Berk, L. (2005<sup>3</sup>): Entwicklungspsychologie. Pearson Studium: München.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2004): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Ergebnisse einer Strukturdatenerhebung in 564 Städten und Gemeinden. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Berti, A. E. (1988): The development of political understanding in children between 6-15 years old. In: *Human Relation*, Vol. 41, No. 6, 437-446.
- Berti, A. E. (2002): Children's understanding of society: Psychological studies and their educational implications. In: Näsman, u. a. (2002, 89-108).
- Berti, A. E./Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (Law, nation-state-government) before and after teaching. In: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 127, No. 4, 346-377.
- Berti, A. E./Benesso, C. (1998): The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching. In: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 124, No. 2, 185-209.
- Berton, M./Schäfer, J. (2005): Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern. Arbeitspapier 86. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung. Universität: Mannheim.  
 → [www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-86.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-86.pdf) [Abruf am: 3.12.2007].
- Bertram, B. (1976): Typen moralischen Urteilens. Dissertation. Universität: Düsseldorf.
- Bertram, H. (1976): Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen moralischen Urteilens. Dissertation. Universität: Düsseldorf.
- betrifft:erziehung (Red.) (Hrsg.) (1973): Politische Bildung – politische Sozialisation. Beltz: Weinheim.
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, u. a. (2008).
- Beutel, S.-I. (2003): Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens; Hinweise zur Lernentwicklung. Handreichung und Arbeitshilfe für die Schulen. Hrsgg. von der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg: Hamburg.
- Beutel, S.-I. (2005a): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Band 42 der Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Juventa: Weinheim • München.
- Beutel, S.-I./Hinz, R. (2008): Schulanfang im Wandel? Eine empirische Untersuchung zur Schuleingangsstufe in NRW. Lit Verlag: Münster.
- Beutel, W. (2005b): Demokratiepädagogik in der Grundschule. Ein Ansatz zur Entwicklung des Unterrichts. In: *Grundschulmagazin*, H. 6, 8-10.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Leske+Budrich: Opladen.
- Beutel, W./Fauser, P. (2005): Demokratisch Handeln an der Grundschule. Konzept, Theorie und „Best-Practice“-Beispiele. Inst. für berufl. Bildung und Weiterbildung IBBW: Göttingen.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Biedermann, H. (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Waxmann: Münster.



- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Luchterhand: Neuwied.
- Birkenbihl, V. F. (1992): Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. mvgVerl: Landsberg • München.
- BM:BWK (Hrsg.) (2000<sup>9</sup>): Lehrplan der Volksschule – Erster Teil - Allgemeines Bildungsziel. Öbv + hpt Verlag: Wien.
- Bois-Reymond, M. du (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. In: Bois-Reymond, u. a. (1994, 137-219).
- Bois-Reymond, M. du (2005): Neue Lernformen – neues Generationenverhältnis? In: Hengst, u. a. (2005, 227-244).
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Fuhs, B. (Hrsg.) (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Leske+Budrich: Opladen.
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität: Halle-Wittenberg.
- Borchert, M./Maas, M. (Hrsg.) (1998): Freie Alternativschulen: Die Zukunft der Schule hat begonnen. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn.
- Bos, W. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.
- Bosenius, J./Wedekind, H. (2004): „Mitpestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).
- Bracker, R./Riekman, W. (2008): Jugendvereins- und -verbandsarbeit. In: Coelen, u. a. (2008).
- Brandão, C. R. (1981): O que é método Paulo Freire. Brasiliense: São Paulo.
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2006<sup>5</sup>): Ideen-Kiste zum Unterricht im Lesen und Schreiben der Grundschule. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg. (Erstauflage 1993).
- Bronfenbrenner, U./Morris, P. A. (1998): The ecology of developmental processes. In: Lerner (1998, 535-584).
- Brown, J. A. C. (1963): Techniques of persuasion. From propaganda to brainwashing. Pelican A 604: Harmondsworth.
- Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Institute of Education/University: London.
- Brügelmann, H. (1970): Rechtserziehung und Moralphysikologie. Kritische Anmerkungen zu den Untersuchungen über die Entwicklung des normativen Urteils bei Kindern. AG Grundschuldidaktik. FB Erziehungswissenschaft der Universität: Konstanz.
- Brügelmann, H. (1994): Lehrling oder Schüler? Lernwerkstätten als alternative Form pädagogischer Erfahrung. In: Brügelmann, u. a. (1994, 267-277).
- Brügelmann, H. (1998a): Öffnung des Unterrichts – Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, u. a. (1998, 8-42).
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1998b, 2002<sup>2</sup>): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Libelle: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H. (2000f): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, u. a. (2000, 33-143; aktualisiert in: Brügelmann/Brinkmann 2008).
- Brügelmann, H. (2005a): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: → [www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen](http://www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen)).
- Brügelmann, H. (2005b): Von Fall zu Fall. Plädoyer für einen Miss-Marple-Stil in der Bildungsforschung. Forum Kritische Pädagogik. → [www.forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.15](http://www.forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.15) [Abruf am: 4.10.2007].

- Brügelmann, H. (2006): Schulen als humane Lebensräume („SahL“). In: Burk, u. a. (2006, 279-283).
- Brügelmann, H. (2008, i. V.): „Lernen ist eigentlich notwendig, also...wenn ein Kind nicht lernen will, dann muss man die Umstände so verändern, dass es lernen will!“ Demokratie leben, nicht nur lernen. Die Grundschule als Ort der Begegnung von Generationen und Kulturen.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde [Arbeitstitel]. Arbeitsgruppe Primarstufe/Universität: Siegen.
- Brügelmann, H./Fölling-Albers, M./Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung [Schwerpunkte: Offener Unterricht/Mathematik]. Erhard Friedrich Verlag: Seelze.
- Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H., u. a. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Brügelmann, H./Werner, N./Nienhaus, M. (1997): Kinderrechte – Menschenrechte. Alte und neue politische Bildung in der Grundschule. In: *Siegen:Sozial*, 2. Jg., H. 2, 13-18.
- Brügelmann, H./Werner, N./Nienhaus, M. (1998): Kinderrechte – Zur politischen Bildung in der Grundschule. In: Bellers, u. a. (1998, 325-340).
- Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Hrsgg. Von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: München.
- Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Hrsgg von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Berlin.
- Bruner, J. (1966): Toward a theory of instruction. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Brunkhorst, H. (2001): Egalität und Differenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg., 2001, H. 1, 13-21.
- Brunn, G. (2003b): Die brasilianischen Jahre. In: Brunn (2003a, 26-37).
- Brunn, G. (Hrsg.) (2003a): Aufbruch in Neue Welten. Johann Moritz von Nassau Siegen, der Brasilianer (1604-1679). Siegerlandmuseum: Siegen.
- Brunold, F. (2002): Mit Kindern „Demokratie entdecken und erleben.“ In: Aepkers, u. a. (2002, 51-68).
- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. List Verlag: Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): BM:BWK Erlass – GZ 39.061/0001/-V/12c/2005. o. O.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): 10. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Nationaler Aktionsplan "Für ein kindergerechtes Deutschland" 2005-2010. Berlin.
- Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz – BMSG (Hrsg.) (2003): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen – Kinderrechtskonvention. (Bearbeitung von Beatrix Ferenci). Wien.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1981): Die Menschenrechte – eine Herausforderung der Erziehung, Band 181. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1982): Menschenrechte im Unterricht. Analysen und Texte zu einem Lehrerpreisausschreiben, Band 182. Bonn.



- Burdewick, I. (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Burk, K. (2001): Gehört das alles zum Thema Demokratie lernen? Ein Zwischenruf. In: *Grundschule aktuell*, H. 75/September 2001. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Burk, K./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.) (2006): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 122. Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurt a. M.
- Burk, K./Speck-Hamdan, A./Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 116. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurt a. M.
- Büttner, C./Kladzinski, M. (2005a): Demokratie in Familie und Kindergarten? Konzepte zu Partizipation und Interessenskonflikten. In: Sander (2005, 173).
- Büttner, C./Kladzinski, M. (2005b): Partizipation, Entwicklungsförderung oder Anpassung? Demokratie im Kindergarten zwischen Bedürfnissen und Interessen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 2, 46-51.
- Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Leske+Budrich: Opladen.
- Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.) (1982): Handbuch der politischen Sozialisation. Agentur Pedersen: Braunschweig.
- Cochrane, C. T./Holloway, A. J. (1982): Klientenzentrierte Therapie und Gestalttherapie: Versuch einer Synthese. In: Howe, J. (1982).
- Coelen, T. (2002): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Lang: Frankfurt a. M. • Bern • Berlin • Brüssel • New York • Oxford • Wien.
- Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: Oelkers, u. a. (2006, 131-148).
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS: Wiesbaden.
- Colberg-Schrader, H./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2001): Aufwachsen von Kindern – private und öffentliche Verantwortung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Connell, R. W. (1971): The child's construction of politics. Melbourne University Press: Melbourne.
- Conover, P. J./Searing, D. D. (2000): A political socialization perspective. In: McDonnell, u. a. (2000, 91-123).
- Crain, W. C./Crain, E. (1976): Age trends in political thinking: Dissent, voting, and the distribution of wealth. In: *The Journal of Psychology*, Vol. 92, 179-190.
- Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art. 20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg, Band 29. Nomos: Baden-Baden.
- Dabisch, J./Schulze, H. (Hrsg.) (1991): Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire. AG-SPAK-Publ: München.
- Dawson, R. E./Prewitt, K./Dawson, K. S. (1977): Political socialization. Little Brown and Company: Boston • Toronto.
- DeCharms, R. (1979): Motivation in der Klasse. Moderne Verlags-GmbH: München.
- Deci, E. L./Flaste, R. (1995): Why we do what we do. The Dynamics of Personal Autonomy. Putnam: New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2/93. Beltz: Weinheim, 223-238.



- Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.) (1995): Handbook of self-determination research. University of Rochester Press: Rochester, NY.
- Dennis, R. E. (1982): The child's acquisition of partisanship and independence. Paper prepared for the Annual Meeting of the Western Political Science Association, San Diego, March 25-27 (unveröff. Ms., zit. nach Ziegler [1988, 73]).
- Der Grundschulverband (2007): VERA und die Unterrichtskultur. *Grundschule Aktuell*, H. 99. Frankfurt a. M.
- Deth, J. W. v. (2005): Kinder und Politik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 41/2005, 3-6.
- Deth, J. W. v. (2007a): Einführung: Kinder als junge Staatsbürger. In: Deth, u. a. (2007, 9-27).
- Deth, J. W. v. (2007b): Politische Themen und Probleme. In: Deth, u. a. (2007, 83-118).
- Deth, J. W. v./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (2007): Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. VS Verlag: Wiesbaden.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.
- Deutsches Komitee für UNICEF (Bereich Grundsatz und Information) (Hrsg.) (2001): Kinder haben Rechte! Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Eine Einführung. UNICEF-Dokumentation Nr. 11. Köln.  
→ [www.unicef.de/fileadmin/content\\_media/projekte/themen/PDF/D0011.pdf](http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/themen/PDF/D0011.pdf) [Abruf am: 21.2.08].
- Devine, D. (2002): Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. In: *Childhood*, Vol. 9, No. 3, 303-321.
- Dewey, J. (1916/1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. Free Press: New York.
- Dietrich, I. (Hrsg. und Übers.) (1982): Politische Ziele der Freinet-Pädagogik. Beltz: Weinheim • Basel.
- DJI - Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1998): Literaturreport 1997. Supplement zur Zeitschrift *DISKURS*. Deutsches Jugendinstitut: München.
- DJI - Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2002): Das Forschungsjahr 2001. Deutsches Jugendinstitut: München.
- Domino Verlag (2001): Streitschlichter gesucht. In: *Floh – Schülermagazin*, Nr. 12, 14. Mai 2001. Domino Verlag: München.
- Dressler, W. (1997): Von der Notwendigkeit, über Schule radikaler als Hartmut von Hentigs „Sokratischer Eid für Lehrer und Erzieher“ nachzudenken. Ansätze einer tiefenstrukturellen Schulkritik. In: Balhorn, u. a. (1997, 31-34).
- Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 112. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- DUDEN (2001<sup>3</sup>): Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7. Bibliographisches Institut: Mannheim.
- Düring, P. (1968): Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule. Ehrenwirth: München.
- Easton, D./Dennis, J. (1969): Children and the political system. McGraw-Hill: New York.
- Edelstein, W. (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz (2007, 1-9).
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Ehman, L. H. (1980): The American school in the political socialization process. In: *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 1, 99-119.

- Eichelberger, H. (Hrsg.) (2003): Freinet-Pädagogik und die moderne Schule. Studienverlag: Innsbruck.
- Eichholz, R./Schröder, R. (2002): Kinder und Politik. In: LBS-Initiative Junge Familie (2002, 71-98).
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Erikson, E. H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Eurydice (2006): Pointers to active citizenship in education policies in Europe.  
→ [www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/079EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/079EN.pdf) [Abruf am: 6.12.2007].
- Eysenck, H. J. (1954): The Psychology of politics. Routledge & Kegan Paul: London.
- Fagan, J. F./Holland, C. R./Wheeler, K. (2007): The prediction, from infancy, of adult IQ and achievement. In: *Intelligence*, 35, 225-231.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Fatke, R./Valtin, R. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 100. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt a. M.
- Faulde, J. (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz. Juventa: Weinheim • München.
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Klett-Friedrich: Stuttgart.
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramsegger, J./Schwatz, H./Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 98. Grundschulverband - AK Grundschule. Rororo-Taschenbuch: Reinbek.
- Felten, Michael (1999) (Hrsg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Carl-Auer Verlag: Donauwörth.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Beltz: Weinheim • Basel.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Huber: Bern.
- Ferber, S. (2003): Willkürsystem: Das Schweigen der Lehrer.  
→ [www.hu-marburg.de/hu170103.shtml](http://www.hu-marburg.de/hu170103.shtml) [Abruf am 20.01.2008].
- Festinger, L. (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press: Stanford.
- Fischer, E. P. (1985): Die Welt im Kopf. Mit einem Vorwort von Dieter E. Zimmer. Faude: Konstanz (jetzt: Libelle: CH-Lengwil).
- Flavell, J. H. (1963): The developmental psychology of Jean Piaget. Van Nostrand Company: New York.
- Flavell, J. H. (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Beltz: Weinheim.
- Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/Zürich (erw. Neuausgabe; 1. Aufl. 1992).
- Foerster, H. v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Vieweg: Braunschweig.
- Foerster H. v./Pörksen, B. (1999): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners – Gespräche für Skeptiker. Carl-Auer Verlag: Heidelberg.
- Fölling-Albers, M./Brügelmann, H./Richter, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung, Band 3 [Schwerpunkte: Veränderte Kindheit/Sachunterricht]. Grundschulverband: Frankfurt/Kallmeyer'sche: Seelze • Velber.



- Foster J. (1993): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. 2. veränderte und aktualisierte Auflage von Günther Neff, Ehrenwirth/Veritas: München.
- Frädich, J./Jerger-Bachmann, I. (1995): Kinder bestimmen mit – Kinderrechte und Kinderpolitik. Beck: München.
- Freie Schule Frankfurt (Hrsg.) (1977): Konzept 77. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt a. M.
- Freire, A. M. A. (Hrsg.) (2001): A pedagogia da libertação em Paulo Freire. UNESP: São Paulo.
- Freire, P. (1987<sup>17</sup>): Pedagogia do oprimido. (Erstausgabe 1968). Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1992): Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2007): Unterdrückung und Befreiung. Waxmann: Münster.
- Freitag, M. (2007): Demokratische Prozesse im „Volk der Schülerinnen und Schüler“. In: Bertelsmann Stiftung (2007, 103-113).
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. Gesammelte Werke, Band 13. Leipzig • Wien • Zürich.
- Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Band IV der Studienausgabe. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2007): WISO – Diskurs. Schule in der Einwanderungsgesellschaft.  
→ s. a. <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04689.pdf> [Abruf: 21.02.2008].
- Fritz, A./Klupsch-Sahlmann, R./Ricken, G. (Hrsg.) (2006): Handbuch Kindheit und Schule. Beltz: Weinheim • Basel.
- Fritzsche, K.-P. (1994): Menschenrechtserziehung – ein Beitrag zur politisch-historischen Bildung. In: *Politische Bildung*. 27. Jg., H. 2, 58-66.
- Füller, C. (2006): Neues Lernen? Noch nie gehört! In: *taz* 8129, 18.11.2006, Berlin (taz Verlagsgenossenschaft), 6.
- Füssel, H.-P. (1999): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule. DJI – Arbeitspapier Nr. 6-152. DJI: München.
- Gadotti, M./Romao, J. E./Torres, C. A./Freire, A. M. A./Gerhardt, H./Ciseski, A. A./Padilha, P. R. (Hrsg.) (1996): Paulo Freire. Uma biobibliografia. Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO: São Paulo.
- Gallin, P./Ruf, U. (1990): Sprache und Mathematik. VLL: Zürich.
- Gärtner, K./Grünheid, E./Luy, M. (Hrsg.) (2005): Lebensstile, Lebensphasen, Lebensqualität – Interdisziplinäre Analysen von Gesundheit und Sterblichkeit aus dem Lebenserwartungssurvey des BiB. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Geißler, R. (1980): Zwischen Allmacht und Ohnmacht. Ergebnisse und Kritik der Wirkungsanalysen zur politischen Sozialisation in der Familie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 6. Jg., 485-500.
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, u. a. (1996, 51-70).
- Gemmeke, M. (1998): Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool. Thesis Publishers: Amsterdam.
- George, S./Prote, I. (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Gerhardt, H.-P. (1979<sup>2</sup>): Zur Theorie und Praxis Paulo Freires in Brasilien. Gerhardt: Frankfurt a. M.
- Ginsburg, G. S./Bronstein, P. (1993): Family factors related to childrens' intrinsic/extrinsic motivation orientation and academic performance. In: *Child Development*, Vol. 64, 1461-1474.
- Glashagen, W. (1983): Menschenrechtserziehung in der Schule. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz. In: *Politik und Unterricht*, 9. Jg., H. 4 (Thema „Menschenrechte“), 9-43.



- Golding, W. (1954): *Lord of the flies*. Faber & Faber: London.
- Goodman, M. E. (1959): Emergent citizenship. A study of relevant values in four-year-olds. In: *Childhood Education*, Vol. 24, No. 2, 67-72.
- Götz, T./Lohrmann, K./Ganser, B./Haag, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: *Empirische Pädagogik*, 19. Jg., 342-360.
- Götzmann, A. (2007): Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Richter (2007c, 73-88).
- Greenberg, D. (2004a): Endlich frei! Leben und Lernen in der Sudbury-Valley-Schule. Arbor: Freiamt im Schwarzwald (engl. 1987).
- Greenberg, D. (2004b): *The Pursuit of Happiness: The Lives of Sudbury Valley Alumni*. The Sudbury Valley School Press: Framingham, MA.
- Greenberg, D. (2005): Lernt man durch Kurse? In: Sudbury Valley School Press (2005, 86-94).
- Greenberg, D. (2006): Ein klarer Blick. Neue Erkenntnisse aus 30 Jahren Sudbury Valley School. Tologo-Verlag: Leipzig.
- Greenberg, D./Sadofsky, M. (1992): *Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience*. The Sudbury Valley School Press: Framingham, MA.
- Greenstein, F. I. (1965): *Children and politics*. Yale University Press: New Haven.
- Greenstein, F. I. (1975): The benevolent leader revisited: Children's images of political leaders in three democracies. In: *American Political Science Review*, Vol. 69, No. 4, 1371-1398.
- Gribble, D. (2001): *Schule im Aufbruch*. Arbor Verlag: Freiburg (engl. 1998).
- Groebe, A. v. d., u. a. (2005): Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. In: *Neue Sammlung*, 45. Jg., H. 2, 253-297.  
→ s. a. [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de) [Abruf am: 06.02.2008].
- Grolnick, W. S./Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, 143-154.
- Grolnick, W. S./Ryan, R. M. (1989): Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, 890-898.
- Gruen, A. (1986): *Der Verrat am Selbst*. Deutscher Taschenbuchverlag: München.
- Gruen, A. (2004): *Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror*. Dtv: München.
- Grundmann, G./Kötters-König, C./Krüger, H.-H. (2003): Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Palentien, u. a. (2003, 171-191).
- Gruschka, A. (2007): Was ist guter Unterricht? In: *Pädagogische Korrespondenz*, 36, 2007, 10-43.
- Gudjons, H. (2007): Beruf LehrerIn. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Pädagogik*, 9/2007, 6-10.
- Gümbel, G. (1976): Curriculare Ansätze zum politischen Lernen. In: *Grundschule*, 8. Jg., H. 2, 58-64.
- Günther-Arndt, H. (1981): Psychologische Voraussetzungen historischen Lernens in der Primarstufe. In: Hantsche, u. a. (1981, 12-33).
- Haddad, S./Di Pierro, M. C. (2000): Escolarização de Jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n° 14, 108-130.
- Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.) (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren*. Verlag Barbara Budrich: Opladen.
- Hafeneger, B./Klose C./Niebling, T. (2006): *Aktionsprogramm Partizipation und kulturelle politische Bildung. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Hessisches Sozialministerium: Wiesbaden.
- Hahn, C. L. (1999): Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcomes. In: *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 1/2, 231-250.

- Händle, C. (2003): Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: *Grundschule*, 35. Jg., H. 6, 55-56.
- Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts. In: Einsiedler, u. a. (2005, 439-448).
- Hannam, D. (2001): A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools. Report to the Department for Education and Employment.  
 → [www.csv.org.uk/csv/hannamreport.pdf](http://www.csv.org.uk/csv/hannamreport.pdf) [Abruf am: 17.03.2007].
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein: Kiel.
- Hantsche, I./Schmid, H.-D. (Hrsg.) (1981): Historisches Lernen in der Grundschule. Klett: Stuttgart.
- Harnischfeger, A. (1970): Politische Sozialisation. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 21. Jg., H. 2, 80-90.
- Hart, R. (1997): Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. UNICEF: New York/Earthscan: London.
- Hartinger, A. (2001a): Das Empfinden von Selbstbestimmung im Unterricht. In: Fölling-Albers, u. a. (2001, 177-179).
- Hartinger, A. (2001b): Selbstbestimmung im Unterricht – die Sicht der Schüler/innen. In: Roßbach, u. a. (2001, 93-101).
- Hartinger, A. (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 397-414.
- Hartinger, A. (2006): Interessenförderung durch Öffnung von Unterricht – wodurch? In: *Unterrichtswissenschaft*, 34, 272-288.
- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (2001): Interessenorientiertes Lernen als Aufgabe der Schule. In: Melzer, u. a. (2001, 125-147).
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2005): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgergesellschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Expertise im Auftrag des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Institut für soziale Arbeit e. V.: Münster.
- Hassan, B. H./Bar-Yam, M. (1987): Interpersonal development across the Life-span: Communion and its interaction with agency in psychosocial development. In: Meacham (1987, 102-127).
- Hecht, Y. (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education Ms. für einen Vortrag auf der IDEC 2002.  
 → [www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc](http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc) [Abruf am: 6.9.06].
- Heidegger, M. (1954): Vorträge und Aufsätze. Neske/Klett-Cotta: Pfullingen.
- Heidegger, M. (1957): Identität und Differenz. Neske/Klett-Cotta: Pfullingen.
- Heide, J. (1992): Soll ich meines Bruders Hüter sein? Zugänge zum Verständnis der Menschenrechte im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Frage der didaktischen Rezeption des Themas „Menschenrechte“ in unterrichtsrelevanten Materialien und Schulbüchern sowie in den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Diss. Universität: Bonn/Europäische Hochschulschriften: Frankfurt.
- Heider, F. (1958): The psychology of interpersonal relations. Wiley: New York.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Kallmeyer: Seelze.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.



- Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für politische Bildung. In: Massing, u. a. (2005, 263).
- Hentig, H. v. (1968). Systemzwang und Selbstbestimmung: Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Klett: Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Reclam Verlag: Stuttgart.
- Hentig, v. H. (1985): Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, Hanser: München • Wien.
- Hentig, H. v. (2007): Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis und Gartenhaus. Hanser: München.
- Herdegen P. (2005): Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen. In: Sander (2005, 204).
- Herdegen, P. (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Auer: Donauwörth.
- Herrmann, U. (2003): Es gibt die erfolgreiche Spaßpädagogik. Lust auf fortgesetztes Lernen: Wie die für Reformen offenen Lehrer von der Hirnforschung profitieren können. In: *Frankfurter Rundschau*. Nr. 275 vom 25.11.2003.
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2006): In der Pädagogik etwas bewegen. Zur Agenda der Bildungspolitik. Beltz: Weinheim.
- Herzog, R./Herdegen, M. (Hrsg.) (2007<sup>50</sup>): Maunz/Dürig. Grundgesetz. C. H. Beck Verlag: München.
- Hess, R. D./Torney, J. V. (1967): The development of political attitudes in children. Aldine: Chicago.
- Heymann, H. W. (2007): Lernen und Arbeiten im Team. In: *Pädagogik*. 04/2007.
- Hilligen, W. (1981): Die Menschenrechte in Erziehung und Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (1981, 41-65).
- Himmelman, G. (2001/2005<sup>2</sup>): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Reihe Politik und Bildung. Band 22. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Himmelman, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, u. a. (2004, 2-22).
- Himmelman, G. (2006): Bedeutungsgehalte von Demokratie.  
→ [www.degede.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=39&Itemid=78](http://www.degede.de/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=78) [Abruf am: 31.01.2008].
- Hollenbach, N./Weingart, G. (Hrsg.) (2002): Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(inn)en. Werkstattheft, Nr. 25. Universität: Bielefeld.
- Hollenbach, N./Weingart, G. (Hrsg.) (2003): Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile. Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(inn)en. In: *IMPULS*. Band 39, Bielefeld.
- Holtappels, H. G. (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 259-274).
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Juventa: Weinheim.
- Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): (1996) Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa: Weinheim • München.
- Hopf, C. (1990): Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Dispositionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., 371-391.



- Hopf, C./Hopf, W. (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Juventa: Weinheim.
- Horkheimer, M./Fromm, E./Marcuse, H. (1936): Studien über Autorität und Familie. Félix Alcan: Paris. (Reprint: Zu Klampen: Springe 1987).
- Horstkemper, M./Scheunpflug, A./Tillmann, K.-J./Walper, S. (Hrsg.) (2004): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Schüler* 2004. Friedrich Verlag: Seelze.
- Hövel, W. (2005): Grundschule Harmonie. Ein selbstverantwortetes staatliches Modell. In: Lanthaler, u. a. (2005).  
 → s. a. <http://grundschule-harmonie.de/selbstverantwortetes%20modell.htm> [Abruf am: 25.09.2007].
- Hövel, W./Brand, B. (1993): Die Rechte der Kinder. Freinet-Pädagogik. Pädagogik Kooperative: Bremen.
- Hövel, W./Resch, U. (2003): „Was Hänschen nicht lernt, ...“ Demokratie lernen in der Grundschule Harmonie. In: Burk, u. a. (2003, 222-231).  
 → s. a. Vollfassung unter [www.grundschule-harmonie.de](http://www.grundschule-harmonie.de) [Abruf am: 08.10.2007].
- Howard, S./Gill, J. (2000): The pebble in the pond: Children's constructions of power, politics and democratic citizenship. In: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No. 3, 357-378.
- Howe, J. (Hrsg.) (1982): Integratives Handeln in der Gesprächstherapie: Ein Kompendium zur Kombination therapeutischer Verfahren. Weinheim • Basel.
- Hurrelmann, K. (2001): Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Band 44. 3-6.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006): Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt.
- Hyman, H. (1959): Political socialization. The Free Press: New York/Glencoe, Ill.
- Illich, I. (1971): Entschulung der Gesellschaft. Kösel: München.
- Imhäuser, K.-H. (2007): Erlebtes Leben – gelebtes Erleben. Verlag Projekt: Bochum.
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (Hrsg.) (1995): Die Arbeit der Schülervertretungen in den Schulen des Landes Niedersachsen. o. O.
- Jachmann, M./Meyer, K./Weingart, G./Wischer, B. (Hrsg.) (1999): Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie. In: *Impuls* 33. Universität: Bielefeld.
- Jackson, P. W. (1968): Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 3. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Lernwirksame Schulen (44. Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*) Beltz: Weinheim.
- Johnson, C./Vanneman, A. (2001): Civics: What Do 4th-Graders Know, and What Can They Do? In: *Education Statistics Quarterly*, Vol. 3, No. 2.  
 → [www.nces.ed.gov/programs/quarterly/vol\\_3/3\\_2/q2-2.asp](http://www.nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_3/3_2/q2-2.asp) [Abruf am: 16.11.2007].
- Jurczyk, K./Lange, A. (2002): Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: *DISKURS*, 12. Jg., H. 3, 9-16.
- Jurczyk, K./Oechsle, M. (2002): Die fluide Gesellschaft. Entgrenzung ohne Ende? In: *DISKURS*, 12. Jg., H. 3, 4-8.
- Kanders, M./Rösner, E./Rolff, H. G. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Bonn.
- Kandzorra, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, u. a. (1996, 71-89).

- Kavšek, M. (2000): Visuelle Habituation und Dishabituation im Säuglingsalter: Das Komparatormodell. In: *Psychologische Rundschau*. 51 (4), 178-184.
- Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.) (1998): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Beltz: Weinheim.
- Kiper, H. (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, u. a. (2003, 192-210).
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz: Weinheim • Basel.
- Kleinespel, K./Wischer, B. (1997): Was passiert nach dem Schulabschluß? Von Schonraum in die Wirklichkeit. In: Thurn, u. a. (1997, 298-315).
- Klemm, K. (2007): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg? Reformbedarf des Bildungssystems. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (2007, 8-17).
- Klieme, E./Abs, H. J./Diedrich, M. (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms. Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Frankfurt a. M.
- Klingemann, D./Kaase, M. (Hrsg.) (1981): Politische Psychologie. SonderH. 12. Politische Vierteljahresschrift. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Knauer, R. (2007): Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In: Bertelsmann Stiftung (2007, 271-287).
- Knauer, R./Friedrich, B./Herrmann, T./Liebler, B. (2004): Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, u. a. (2005, 63-94).
- Knopf, D./Möller, D./Schmidt, M. (1978): Alltagsorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen: eine kritische Analyse von Paulo Freires Konzept der "conscientizacion". Päd.-Extra-Buchverlag: Bensheim.
- Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Suhrkamp: Frankfurt.
- Kohlberg, L., Wassermann, E./Richardson, N. (1978): Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele (1978, 215-259).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann Stiftung: Bielefeld.
- Korczak, J. (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff: Münster.
- Krapp, A./Ryan, R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, u. a. (2002, 54-82).
- Krappmann, L. (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig, u. a. (1996, 99-116).
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Juventa: Weinheim • München.
- Kraus, J. (2000): Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. Universitas/Herbig: München (2. erg. Aufl.; 1. Aufl. 1998).
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand. Leske+Budrich: Opladen.
- Kruse, P. (2005): Next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung. Gabal: Offenbach.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulanfang. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung), 46-60.



- Lange, A. (2004): Kindheitsforschung und Generationenkonzept. Eine medien- und kulturwissenschaftliche Skizze. In: *ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation)*, 24. Jg., H. 3, 303-325.
- Langton, K. P. (1967): Peer group and school and the political socialization process. In: *American Political Science Review*, Vol. 11, 751-758.
- Lankes, E.-M./Carstensen, C. H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, u. a. (2007, 161-193).
- Lanthaler, E. M./Meraner, R. (Hrsg.) (2005): Neue Lernkultur in Kindergarten und Schule. Das Lernen in den Mittelpunkt stellen. Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe: Bozen.
- Largo, R. (2000): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Piper: München.
- Lauterbach, R./Hartinger, A./Feige, B./Cech, D. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2002): Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen hoffen und befürchten. Leske+Budrich: Opladen.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2003): Das LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2001/2002. Prokids-Institut: Herten.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2007): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/07. PROSOZ. ProKids-Institut: Herten.
- Leppard, L. J. (1993): Discovering a democratic tradition and educating for public politics. In: *Social Education*, Vol. 57, No. 1, 23-26.
- Lerner, R. M. (1998): Handbook of child psychology, Vol. 1. Theoretical models of human development. Wiley: New York.
- Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. Oldenbourg: München.
- Lind, G./Hartmann, H. A./Wakenhut, R. (Hrsg.) (1983): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Beltz: Weinheim.
- Lipkowski, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, u. a. (2002, 126-159).
- Lorz, R. A. (2003): Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Berlin.
- Lübke, S.-I. (1996): „Kleine Leute“ suchen Wege der Versöhnung. In: *Die Grundschulzeitschrift* 10; H. 100, 12.
- Ludwig, P. (Hrsg.) (1997a): Summerhill – Antiautoritäre Erziehung heute. Ist die freie Erziehung wirklich gescheitert? Beltz: Weinheim • Basel.
- Ludwig, P. (1997b): Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ludwig (1997a, 102-231).
- Luy, M./Di Giulio, P. (2005): Der Einfluss von Verhaltensweisen und Lebensstilen auf die Mortalitätsdifferenzen der Geschlechter. In: Gärtner, u. a. (2005, 365-392).
- Lyseight-Jones, P. (1985): Menschenrechtserziehung in Grundschulen. Europäisches Lehrerseminar Nr. 28. Donaueschingen, 24.-29.6.1985. Europarat: Strasbourg.
- Maas, M. (1998): Geschichte, Mythen und Erfolge der Alternativschulbewegung. In: Borchert, u. a. (1998, 15-35).
- Marz, F./Augé, E./Knies, S. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart.



- Maschke, S./Stecher, L. (2003): Nein zur Politik – Ja zum Engagement. In: Weskamp, u. a. (2003, 138-146).
- Massing, P./Roy, K.-B. (Hrsg.) (2005): Politik. Politische Bildung. Demokratie. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Massing, P. (2007) Politische Bildung in der Grundschule - Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter (2007c, 18-25).
- Mauthe, A./Pfeiffer, H. (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolff, u. a. (1996, 221-259).
- McDonnell, L. M./Timpone, P. M./Benjamin, R. (Hrsg.) (2000): Rediscovering the democratic purposes of education. University Press Kansas: Lawrence.
- Meacham, J. A. (Hrsg.) (1987): Interpersonal relations: Family, peers, friends. Karger: Basel.
- Meendermann, K. (2006): Demokratische Elemente in der Grundschularbeit. In: Fritz, u. a. (2006, 310-319).
- Mehlinger, H./Svensson, S. (1981): Die Menschenrechtserziehung in den Grund- und Sekundarschulen der USA. In: Bundeszentrale für politische Bildung (1981, 74-85).
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Juventa: Weinheim • München.
- Mertineit, W. (1954): Das Verhältnis des Kindes zur Geschichte als Wirklichkeit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 6. Jg., H. 10, 510-515.
- Meyer, B. (1992): Menschenrechtserziehung in der Primarstufe. Vorgelegt als erste Staatsarbeit für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule: Heidelberg.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Mildner, H. (1970): Grundstufe und politische Bildung. Diesterweg: Frankfurt a. M.
- Miller, A. (1983): Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp Taschenbuch: Frankfurt a. M.
- Moll, H./Carpenter, M./Tomasello, M. (2007): Fourteen-month-olds-know what others experience only in joint engagement with them. In: *Developmental Science*, Vol. 10, No. 6, November 2007, 826-835.
- Moll, H./Tomasello, M. (2007): Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society*.  
→ [http://email.eva.mpg.de/~tomas/pdf/Moll\\_PhilosTransact\\_07.pdf](http://email.eva.mpg.de/~tomas/pdf/Moll_PhilosTransact_07.pdf) [Abruf am: 31.01.2008].
- Möller, K./Hardy, I./Jonen, A./Kleickmann, T./Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe. In: Prenzel, u. a. (2006, 161-193).
- Moolenaar, N./Slegers, P./Karsten, S. (2006): An exploration of citizenship in primary education: How schools influence children. Working Paper for the ICO Toogdag, November 8<sup>th</sup>: Amsterdam.
- Moore, S. W./Wagner, K. A./Lare, J./McHargue II, St. (1976): The civic awareness of five and six years olds. In: *Western Political Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 410-424.
- Moore, S./Lare, J./Wagner, K. A. (1985): The child's political world. A longitudinal perspective. Praeger Publishers: New York.
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Grundschule. Ritterbach: Frechen.
- Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Luchterhand: Neuwied.
- Näsman, E./Ross, E. (Hrsg.) (2002): Children's understanding in the new Europe. Trentham Books: Stoke on Trent.
- Nehr, M./Birnkott-Rixius, K./Kubat, L./Masuch, S. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige Alphabetisierung. Beltz: Weinheim • Basel.

- Neill, A. S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Rororo 6707: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szcesny Verlag: München 1965 unter dem Titel Erziehung in Summerhill – das revolutionäre Beispiel einer freien Schule).
- Neill, A. S. (1970): Self government. In: Neill: The New Summerhill. 1970, 25.
- Neumann, K. (1999): Kinderrechte: Anliegen, Alltag, Ambivalenzen. In: *Grundschule*, 31. Jg., H. 10, 56-58.
- Niemi, R. G./Junn, J. (1998): Civic education. What makes students learn. Yale University Press: New Haven.
- Nyssen, F. (1970): Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation. In: *betrifft:erziehung*, 3. Jg., H. 1, 20-26.
- OECD (2006): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006. OECD: Paris.
- Oelkers, J. (2004): Gesamtschule und Ganztagsschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. In: Otto, u. a. (2004, 221-246).
- Oelkers, J./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinhardt: München • Basel.
- Oesterreich, D. (2001): Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 50*. 13-22.
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Leske+Budrich: Opladen.
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Dr. Kovac: Hamburg.
- Ohlmeier, B. (2007): Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Richter (2007c, 54-72).
- Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, u. a. (2006, 17-38).
- Oswald, H. (2004): Mündige Bürger als Ziel. Politisches Interesse und Engagement bei Jugendlichen. In: Horstkemper, u. a. (2004, 74-77).
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. VS: Wiesbaden.
- Otto, H.-U./Oelerich, G./Micheel, H.-G. (Hrsg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Luchterhand: Weinheim.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz (Hrsg.) (2007): Demokratie lernen und leben. Bad Kreuznach.
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Luchterhand: München • Neuwied.
- Parker, W. C. (Hrsg.) (2002): Education for democracy: Contexts, curricula, assessments. Information Age Publ.: Greenwood, CT.
- Patterson, F. (1963): Political reality in childhood: Dimension of education for citizenship. In: *The National Elementary Principal*, Vol. 42, March Issue, 18-23.
- Pelandré, N. L. (2002): Ensinar e aprender com Paulo Freire. 40 horas 40 anos depois. Cortez: São Paulo.
- Penn H. (Hrsg.) (2005): Understanding early childhood: ideas and controversies. Open University Press: Buckingham.
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peschel, F./Peschel, S. (2006): Modell „Bildungsschule Harzberg“. In: Brügelmann, H. (2006, 281ff.).



- Petersen, P. (1984): Führungslehre des Unterrichts. Beltz: Weinheim.
- Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich. (frz. 1932).
- Piaget, J. (1980): Das Weltbild des Kindes. Ullstein Taschenbuch Nr. 39001. Ullstein: Frankfurt a. M. (frz. 1926).
- Portele, G. (Hrsg.) (1978): Sozialisation und Moral. Beltz: Weinheim • Basel.
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006): Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Waxmann: Münster.
- Quesel, C./Oser, F. (Hrsg.) (2006): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger: Zürich • Chur.
- Rabensteiner, P.-M. (2005): Schulpraktische Überlegungen zum Thema Klassenrat. In: Rabensteiner, u. a. (2005, 53ff.).
- Rabensteiner, G./Rabensteiner, P.-M. (Hrsg.) (2005): Kooperative Lehr- und Lernkultur. Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Rathke, J. (2007): Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. In: Deth, u. a. (2007, 29-82).
- Readhead, Z. (2006): Summerhill today. Pupil, parent and principal. In: Vaughan (2006, 65-117).
- Reeken, D. v (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Reeken, D. v. (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Sander (2005, 184-195).
- Reich, W. (1940/1987): Die Funktion des Orgasmus. Kiepenheuer & Witsch: Köln.
- Reichen, J. (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Sabe: Zürich.
- Renshon, S. A. (1975): Personality and family dynamics in the political socialization process. In: *American Journal of Political Science*, Vol. 19, 63-80.
- Resch, U./Hövel, W. (2003): Zur Bedeutung der Freinet-Pädagogik heute. In: Eichelberger (2003, 45ff.).
- Revedin, A. M. (1984): A Study of Human Rights in Primary Schools. European Council: Strasbourg.
- Richter, D. (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Richter, D. (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 32-33/2007, 21-26.
- Richter, D. (2007b): Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern – zum Stand der Forschung. In: Lauterbach, u. a. (2007, 59-67).
- Richter, D. (Hrsg.) (2007c): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Band 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn. (Erstauflage bei Wochenschau-Verlag: Schwalbach).
- Richter, H. (2000): Vereinspädagogik. Zur Institutionalisierung der Pädagogik des Sozialen. In: Müller, u. a. (2000, 154-156).
- Richter, H./Coelen, T./Peters, L./Mohr, E. (2003): Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. In: Otto, u. a. (2003, 45-62).
- Richter, I. (1994): Theorien der Schulautonomie. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, H. 1, 5-16.
- Riegel, E. (2004): Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Fischer: Frankfurt a. M.



- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9. Juventa: Weinheim.
- Root, S./Northup, J. (2007): Project Citizen. Evaluation report. Center for Civic Education: Calabasas, CA.  
 ➔ [www.civiced.org/pdfs/PC/ProjectCitizen%20FullReport%202007.pdf](http://www.civiced.org/pdfs/PC/ProjectCitizen%20FullReport%202007.pdf) [Abruf am: 27.11.2007].
- Rosetz, M. (2007): Politische Bildung in der Grundschule. GRIN Verlag: München.
- Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.) (2001): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 4. Leske+Budrich: Opladen.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Schroedel: Hannover.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, Vol. 55, 68-78.
- Sadofsky, M./Greenberg, D. (Hrsg.) (1994): Kingdom of Childhood. Growing Up At Sudbury Valley School. The Sudbury Valley School Press: Framingham, MA.
- Sander, W. (Hrsg.) (2005<sup>3</sup>): Handbuch politische Bildung. Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Satow, L./Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168-181.
- Schernikau, H. (1996): „Selbstregierung“ von Kindern und Jugendlichen in „Kinderrepubliken“. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 10. Jg., H. 100, 54-59.
- Scherr, A. (2004): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, u. a. (2004, 167-179).
- Schiefele, U./Krapp, A./Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25. Jg., 120-148.
- Schirp, H. (1989): Menschenrechte und moralkognitive Entwicklung. Arbeitsbericht 15 zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest.
- Schmitt, G. (1977): Sozialisationsfelder politischen Lernens in Kindheit und Jugend. Phil. Diss. Universität: Bonn.
- Schneider, I. K. (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 10. Jg., H. 100, 50-53.
- Schroeder, J. (2001): *A Pedagogia do oprimido na Alemanha*. In: Freire (2001, 133-145).
- Schröder, R. (2003): Kommunale Partizipation von Kindern. In: Weskamp, u. a. (2003, 118-137).
- Schulze, G. (1976): Jugend und politischer Wandel. Zur gesellschaftlichen Bedeutung politischen Lernens. Juventa: München.
- Schulze, T. (1982): Menschenrechte im Unterricht. Ein didaktischer Kommentar. In: Bundeszentrale für politische Bildung (1982, 165-205).
- Seifert, M./Nagel, H. (1977): Nicht für die Schule leben. Freie Schule Frankfurt: Frankfurt a. M.
- Senge, P./Scharmer, O./Jaworski, J./Flowers, B. S. (2005): Presence – Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. London.
- Simon, F. B. (Hrsg.) (1988): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Springer: Berlin. (Dritte Auflage 1997 Suhrkamp: Frankfurt a. M.)
- Sliwka, A. (2001): Civic Education – Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Civic Education für die Schule. Gutachten zum Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Freudenberg Stiftung: Weinheim.

- Sliwka, A./Frank, S. (2004). *Service Learning – Verantwortung Lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A. (2008): *Demokratiepädagogik in der Ganztagschule*. In: Coelen, u. a. (2008).
- Snowdon, D. (2001): *Aging with grace – What the Nun Study teaches us about leading longer, healthier, and more meaningful lives*. Bantam. Date: Random House.
- Snyder, B. R. (1970/1971): *The hidden curriculum*. MIT Press: Cambridge, Mass./ Alfred A. Knopf: New York.
- Speck, K. (2007): *Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik*. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Vervielf. Ms.  
→ [www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag\\_speck.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag_speck.pdf) [Abruf am: 30.01.2008].
- Spitzer, M. (2000): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg • Berlin.
- Spitzer, M. (2003): *Unter Strom. Die Hirnforschung darf als Schlüssel zum Lernen nicht ignoriert werden*. In: *Frankfurter Rundschau*, Nr. 251 vom 28.10.2003.
- Stähling, R. (2006): *„Du gehörst zu uns“*. *Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule*. Basiswissen Grundschule, Band 20. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Stauffer, M. (2007): *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Peter Lang: Bern • Bruxelles • Frankfurt a. M. • New York • Oxford • Wien.
- Streiffeler, F. (1975): *Politische Psychologie. Geschichte und Themen der Theorie politischen Verhaltens*. Hoffmann und Campe: Hamburg.
- Strohmeier, G. (2005): *Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 41/2005)*.  
→ [www.bpb.de/publikationen/2RQI2Y.html](http://www.bpb.de/publikationen/2RQI2Y.html) [Abruf: 3.12.2007].
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (2002): *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken*. Leske+Budrich: Opladen.
- Sturzbecher, D./Hess, M. (2002): *Soziale Schulqualität aus Schülersicht*. In: Sturzbecher (2002, 155-181).
- Sturzenhecker, B. (2008): *Demokratiebildung in der Jugendarbeit*. In: Coelen, u. a. (2008).
- Sudbury Valley School Press (Hrsg.) (2005): *Die Sudbury Valley School. Eine neue Sicht auf das Lernen*. tologo-verlag: Leipzig.
- Sumfleth, E. (1988): *Lehr- und Lernprozesse im Chemieunterricht. Das Vorwissen des Schülers in einer kognitionspsychologisch fundierten Unterrichtskonzeption*. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Sünker, H. (2004): *Sozialpädagogik und Ganztagsbildung*. In: Otto, u. a. (2004, 199-202).
- Swiderek, T. (2003): *Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie*. Peter Lang: Frankfurt.
- Terhart, E. (2006): *Was wissen wir über gute Lehrer?* In: *Pädagogik*, H. 5/2006, 42–47.
- Thurn, S./Tillmann, K.-J. (1997): *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Rowohlt: Reinbek.
- Tologo Verlag (Hrsg.): *„unerzogen“*. Magazin des tologo-Verlags: Leipzig.  
→ [www.unerzogen-magazin.de/](http://www.unerzogen-magazin.de/) [Abruf am: 22.02.2008].
- Torney-Purta, J. V. (1981): *Internationale Menschenrechte und Werteerziehung*. In: *Bundeszentrale für Politische Bildung* (1981, 91-103).
- Torney, J. V./Oppenheim, R./Farnen, R. F. (1975): *Civic education in ten countries: An empirical study*. John Wiley and Sons: New York.



- Torney-Purta, J. V./Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online. *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2005 (Special Edition). → [www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney\\_purta\\_barber\\_iea\\_analysis.htm#3](http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm#3) [Abruf am: 13.09.2006].
- Torney-Purta, J. V./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. IEA, Amsterdam. Eburon Publishers: Delft.
- Travers, E. F. (1983): The role of school in political socialization reconsidered. Evidence from 1970 and 1979. In: *Youth and Society*, Vol. 14, No. 4, 475-500.
- Urban, D. (1972): Wirklichkeit und Tendenz – Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung. Neue Deutsche Schule: Essen.
- Urban, K. (1976): Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern. Eine empirische Studie. Juventa: München.
- Vaughan, M. (Hrsg.) (2006): Summerhill and A. S. Neill. Open University: Milton Keynes.
- Verein für angewandte Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.) (2004): Konzept der Freien Schule Frankfurt. Eine Schriftenreihe, Band 2. Frankfurt a. M.
- Vilmar, F. (1986): Partizipation. In: Zitzlaff, u. a. (1986, 339-344).
- Vollmar, M. (2007): Politisches Wissen bei Kindern - nicht einfach nur ja oder nein. In: Deth, u. a. (2007, 119-160).
- Wagner, P. (1999): Bilingualer Unterricht in der Grundschule – das Kreuzberger Modell koordinierter Deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung. In: DJI, Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. Eine Tagungsdokumentation. → [www.dji.de/bibs/DJI\\_Multikulti\\_Heft2.pdf](http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft2.pdf) [Abruf am: 22.02.2008].
- Wasmund, K. (1971): Politische Sozialisation im frühen Schulalter. Zu amerikanischen Untersuchungen über politisches Lernen im außerschulischen Bereich. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 23. Jg., H. 10, 530-539.
- Wasmund, K. (1982a): Welchen Einfluss hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: Claußen, u. a. (1982, 64-63).
- Wasmund, K. (1982b): Was wird wie und wann im Prozess der politischen Sozialisation gelernt? In: Claußen, u. a. (1982, 143-153).
- Watermann, R. (2005): Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 41/2005, 26-39.
- Watermann, R./Buhl, M. (2003): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Schule und politische Sozialisation. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23. Jg., H. 4, 340-342.
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 2/82, 99-110.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Beltz: Weinheim.
- Weiß, W. W. (1981): Überlegungen für ein theoretisches Modell politischer Sozialisation. In: Klingemann, u. a. (1981, 37-55).
- Weniger, E. (1949a): Neue Wege im Geschichtsunterricht. Schulte-Bumke: Frankfurt a. M.
- Weniger, E. (1949b): Geschichtsunterricht in der Volksschule (Thesen). In: Weniger (1949a).
- Werner, N. (1996): Menschenrechtserziehung in der Primarstufe. Schriftliche Hausarbeit (1. Staatsprüfung) für das Lehramt Primarstufe. Universität: Köln.
- Weskamp, P./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligung. Die Qualität des Sozialen und die Zukunft der jüngeren Generation. Soziale Akademie Siegen-Wittgenstein, Band 1. Universität: Siegen.
- Winklhofer, U. (2000): Partizipationsspielwiesen? Kinder- und Jugend-Engagement: Ergebnisse einer Studie zu Beteiligungsmöglichkeiten in der Kommune. In: *SOZIAL EXTRA*, 24. Jg., H. 7-8, 30-34.



- Winklhofer, U. (2001): Wollen sich Kinder beteiligen? Erfahrungen mit Partizipationsangeboten aus der Sicht der Kinder. In: Colberg-Schrader, u. a. (2001, 162-176).
- Winklhofer, U. (2002): Was ist den Kindern und Jugendlichen in Beteiligungsmodellen wichtig? In: Deutsches Jugendinstitut (2002, 23-28).
- Winklhofer, U. (2004): Entgrenzung von Kindheit durch Partizipation? Einige Thesen zur Bedeutung von Beteiligungsangeboten in institutionellen Kontexten. Vortrag auf der Tagung »Familie – Arbeit – Staat: Entgrenzung und neue Grenzen von Kindheit«, veranstaltet von den Sektionen Familiensoziologie und Soziologie der Kindheit der DGS und dem DJI, 27.3.2004. Unveröffentlichtes Manuskript: München.
- Winklhofer, U./Schneider, H. (1998): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Ein Literaturbericht. In: DJI (1998, 124-191).
- Winklhofer, U./Zinser, C. (2003a): Partizipation als Grundprinzip sozialen und politischen Lernens. In: Faulde, J. (2003, 145-160).
- Winklhofer, U./Zinser, C. (2003b): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Erfahrungen in der Kommune. In: *Kursiv, Journal für politische Bildung*, 7. Jg., H. 3, 30-35.
- Wößmann, L. (2007): Ist das gegliederte Schulsystem noch zeitgemäß? In: *nds (neue deutsche schule)* H. 8, 9f.
- Wunder, D. (2006): Ganztagschule und demokratisches Lernen. In: Edelstein, u. a. (Hrsg.).
- Wygotski, L. S. (1971): Denken und Sprechen. Fischer Verlag: Frankfurt a. M.
- Zehnpfennig, H./Zehnpfennig, H. (1992): Was ist „Offener Unterricht“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1992, 46-60).
- Ziegler, I. (1988): Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen. Leske+Budrich: Opladen.
- Zierer, K. (2005): Können Kinder Moral lernen? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Dissertation. Universität: Regensburg (veröffentlicht: Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2006).
- Zinnecker, J. (1982): Schule gehen Tag für Tag: Schülertexte/ges. und hrsg. von Jürgen Zinnecker. Juventa: Weinheim.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Beltz: Weinheim.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Leske+Budrich: Opladen.
- Zitzlaff, D./Mickel, W. W. (Hrsg.) (1986): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Ehrenwirth-Verlag: Bonn.